

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο ρόλος της έγκαιρης παρέμβασης στην ανάπτυξη ενός παιδιού με τύφλωση
και προβλήματα συμπεριφοράς

της Αργυρώς Πούλιου

*An ounce of prevention is
worth a pound of cure*

Debra C. Appiah, 2011

Επιβλέποντες Καθηγητές: Αργυρόπουλος Βασίλης
Μαυροπούλου Σοφία

Βόλος 2012



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 10639/1
Ημερ. Εισ.: 25-06-2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΕΑ
2012
ΠΟΥ

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σωματείο ατόμων με αναπηρία όρασης του Ν. Μαγνησίας «Μάγνητες Τυφλοί» και ιδιαίτερα τον πρόεδρό του κ.Παρασκευά για την υλική και ψυχολογική υποστήριξη και γενικότερα για την άψογη συνεργασία μας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, ακόμη, τον κ.Αργυρόπουλο ο οποίος παρά τους αρχικούς ενδοιασμούς του δέχτηκε να με υποστηρίξει σε ένα τόσο επισφαλές θέμα. Επισημαίνω πως η καθοδήγηση και εμπύχωση που μου παρείχε συνέβαλαν καθοριστικά στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας.

Ευχαριστώ, επίσης, την κ.Μαυροπούλου που δέχθηκε από την πρώτη στιγμή να αναλάβει ρόλο 2^{ης} επιβλέπουσας και να συμβάλλει υποστηρικτικά όπου κρινόταν αναγκαίο.

Τέλος, ευχαριστώ όλους τους εμπλεκόμενους στην έρευνα και ιδιαίτερα τον Αλέξανδρο για την εμπειρία που μου χάρισε.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	5
2. Θεωρητικό Υπόβαθρο.....	6
2.1. Ορισμός Έγκαιρης Παρέμβασης.....	6
2.2. Σκοπός Έγκαιρης Παρέμβασης.....	7
2.3. Η Σημαντικότητα της Έγκαιρης Παρέμβασης.....	7
2.4. Αρνητικοί Παράγοντες για τα προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης.....	9
2.5. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή.....	10
2.6. Δομικά Στοιχεία της Έγκαιρης Παρέμβασης.....	11
2.6.1. Γενικά	11
2.6.2. Το Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα Υπηρεσιών (IFSP)	12
2.6.3. Συμβούλια Επαγγελματιών Συνεργαζόμενων Υπηρεσιών (ICCs)	13
2.6.4. Οικογενειοκεντρική Προσέγγιση	13
2.7. Τύποι Υπηρεσιών Έγκαιρης Παρέμβασης.....	15
2.8. Μοντέλα Ομάδας Παρέμβασης.....	16
2.8.1. Γενικά	16
2.8.2. Πολυεπιστημονικό Μοντέλο (Multidisciplinary).....	17
2.8.3. Διεπιστημονικό Μοντέλο (Interdisciplinary)	17
2.8.4. Δια-επιστημονικό Μοντέλο (Transdisciplinary)	18
2.9. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή προγράμματος.....	20
2.10. Συμμετέχοντες.....	20
2.10.1. Επαγγελματίες	20
2.10.2. Οικογένεια	23
2.10.3. Προβλήματα στις σχέσεις επαγγελματιών – οικογένειας.....	24
2.11. Τόπος Υλοποίησης Προγραμμάτων.....	24
2.11.1. Γενικά	24
2.11.2. Προγράμματα στο σπίτι (Home-based programs).....	25
2.11.3. Προγράμματα σε κέντρα (Center-based programs)	26
2.11.4. Προγράμματα συνδυασμένης χρήσης σπιτιού-κέντρου (Combined home-center programs).....	26
2.12. Τομείς Παρέμβασης	26

2.12.1. Φυσικό Περιβάλλον.....	27
2.12.2. Κοινωνικό Περιβάλλον	28
2.12.3. Παιδί	29
2.13. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης.....	33
3. Μεθοδολογία.....	35
3.1. Είδος Έρευνας	35
3.2. Δείγμα.....	35
3.2.1. Χαρακτηριστικά «Αλέξανδρου»	35
3.2.2. Χαρακτηριστικά οικογένειας.....	36
3.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	37
3.4. Ερευνητική Διαδικασία - Φάσεις Υλοποίησης - Υλικά	37
3.4.1. Γνωριμία με την οικογένεια.....	37
3.4.2. Φάσεις Προγράμματος	38
3.5. Ανάλυση Δεδομένων.....	44
4. Αποτελέσματα.....	46
4.1. Α' Φάση: Συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση.....	46
4.1.1. Συναντήσεις στα πλαίσια του συλλόγου	46
4.1.2. Συνάντηση στα πλαίσια του σπιτιού	47
4.1.3. Απόρριψη αρχικής υπόθεσης για αυτισμό.....	47
4.1.4. Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα Υπηρεσιών	47
4.2. Β' Φάση: Παρέμβαση	57
4.2.1. Συναντήσεις παρέμβασης	57
4.2.2. Συνάντηση Ομάδας Έγκαιρης Παρέμβασης	100
4.2.3. Συνοπτικοί πίνακες	106
4.2.4. Γραφήματα	115
5. Συζήτηση.....	117
5.1. Σχολιασμός της κοινωνικής προόδου του Αλέξανδρου.....	117
5.1.1. Συμπεριφορές έντασης	117
5.1.2. Συνήθεια τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα	119
5.2. Σχολιασμός της γλωσσικής προόδου του Αλέξανδρου.....	120

5.3. Σχολιασμός της προόδου της μητέρας σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς	121
6. Περιορισμοί	124
7. Βιβλιογραφία	125
Παράρτημα Α.....	137
Παράρτημα Β.....	139
Παράρτημα Γ	147
Παράρτημα Δ.....	148

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία συνθέτει προσπάθεια ανάδειξης του ζωτικού ρόλου των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης. Η απουσία τέτοιου τύπου προγραμμάτων στην Ελλάδα σε συνδυασμό με την ένδεια της ελληνικής βιβλιογραφίας σε θέματα έγκαιρης παρέμβασης αλλά και γενικότερα η υποβάθμιση της συμβολής της έγκαιρης παρέμβασης έθεσαν τις προϋποθέσεις για επιλογή του παρόντος θέματος διαπραγμάτευσης. Επιπλέον, το ενδιαφέρον της φοιτήτριας ερευνήτριας για θέματα που σχετίζονται με το χώρο της αναπηρίας και συγκεκριμένα με μικρής ηλικίας παιδιά λόγω της ειδικότητάς της , ειδική νηπιαγωγός, λειτούργησε ενισχυτικά προς αυτή την πορεία. Τέλος, η σχετική ενημέρωση της φοιτήτριας για νήπιο που έχρηζε υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης, στα πλαίσια συλλόγου ατόμων με αναπηρία του οποίου αποτελούσαν μέλη τόσο εκείνη όσο και η οικογένεια του παιδιού, είχε καταλυτικό ρόλο στην τελική επιλογή θέματος εργασίας μιας και δημιούργησε τις συνθήκες πραγματοποίησης προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης.

Η εργασία ξεκινά με ενημέρωση του αναγνώστη σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο της έγκαιρης παρέμβασης. Έχοντας ενημερωθεί ο αναγνώστης για τις βασικές πτυχές των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης προχωρά στο ερευνητικό και εφαρμοσμένο τμήμα της εργασίας, δηλαδή στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε για την οικογένεια που προαναφέρθηκε.

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Στα πλαίσια της παρούσας ενότητας, ορίζεται η έγκαιρη παρέμβαση, διασαφηνίζεται ο σκοπός και η σημαντικότητά της και αναγνωρίζονται κάποιοι παράγοντες που δρουν ως τροχοπέδη στην ένταξη αρκετών παιδιών σε προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης. Ακολουθεί σύντομη ιστορική αναδρομή της πορείας της έγκαιρης παρέμβασης, τα δομικά στοιχεία της καθώς και τύποι υπηρεσιών που παρέχονται στα πλαίσια προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης. Στη συνέχεια, περιγράφονται τα μοντέλα ομάδας στα προγράμματα και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή προγράμματος. Τέλος, διευκρινίζονται οι συμμετέχοντες, ο τρόπος υλοποίησης, οι τομείς παρέμβασης και οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης.

2.1. Ορισμός Έγκαιρης Παρέμβασης

Με τον όρο έγκαιρη παρέμβαση (ε.π.), ή πρόωπη παρέμβαση όπως αναφέρεται στην ελληνική νομοθεσία (Νόμος 3699/2008), χαρακτηρίζουμε το σύνολο των υπηρεσιών που παρέχονται με συστηματικό τρόπο (Ackah & Appiah, 2011) σε παιδιά συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος, στα οποία επιδρούν συγκεκριμένοι παράγοντες.

Πιο συγκεκριμένα, οι υπηρεσίες αυτές απευθύνονται σε παιδιά για τα οποία έχει διαγνωσθεί κάποιος τύπος αναπηρίας (Ackah & Appiah, 2011· Chen, 1999a), έχει εντοπισθεί αναπτυξιακή καθυστέρηση (Ackah & Appiah, 2011· Chen, 1999a· Guralnick, 2005) ή βρίσκεται σε λανθάνουσα κατάσταση κάποιος βαθμός αναπτυξιακής καθυστέρησης (“children at risk”) (Ackah & Appiah, 2011· Chen, 1999a· Guralnick, 2005) λόγω ιατρικών, βιολογικών ή περιβαλλοντικών παραγόντων που δρουν στο παιδί (Özdemir, 2008). Παράγοντες όπως το χαμηλό βάρος, τα σοβαρά αναπνευστικά προβλήματα, η ανοξία και η εγκεφαλική αιμορραγία θέτουν ένα νεογέννητο σε κίνδυνο και καθιστούν απαραίτητη την παρέμβαση για την ομαλότερη λειτουργία του ίδιου του παιδιού αλλά και της οικογένειας του (Benn στο Scarborough, Hebbeler, & Spiker, 2006). Επίσης, η φτώχεια (Scarborough, Hebbeler, & Spiker, 2006), ο υποσιτισμός, οι μολύνσεις, η κακοποίηση και η γονική αμέλεια (Benn στο Scarborough, Hebbeler, & Spiker, 2006) είναι κάποιοι εξίσου σημαντικοί παράγοντες. Εκείνο πάντως που θα πρέπει να σημειωθεί είναι πως εντοπίζονται διαφοροποιήσεις στο θεσμικό πλαίσιο των διάφορων κρατών, όσον αφορά στη φύση και στο πλήθος των παραγόντων κινδύνου προκειμένου να ενεργοποιούνται οι υπηρεσίες που εντάσσονται στο πλαίσιο της έγκαιρης παρέμβασης (Guralnick, 2005· Scarborough, Hebbeler, & Spiker, 2006).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η ε.π. απευθύνεται σε παιδιά συγκεκριμένου ηλικιακού φάσματος. Οι διάφορες νομοθεσίες υποστηρίζουν πως τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν υπηρεσίες ε.π. έως την ηλικία των 3 ετών (Bailey, Hebbeler, Scarborough, Spiker, & Mallik, 2004· Bruder, 2010· Özdemir, 2008· Pogrud, 2002). Ωστόσο, σε ερευνητικές εργασίες εντοπίζεται επιμήκυνση του ορίου τέτοια ώστε να καθιστά δυνατή την παροχή υπηρεσιών ακόμη και σε παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας (Department of Communities στο Ziviani, Freeman, Rodger, & Watter, 2010· Guralnick, 2005· Sigel στο Bruder, 2010).

2.2. Σκοπός Έγκαιρης Παρέμβασης

Η παροχή υπηρεσιών ε.π. αποσκοπεί στην προώθηση και διασφάλιση της ανάπτυξης του παιδιού καθώς και στην υποστήριξη και καθοδήγηση της οικογένειας αυτού (Ackah & Appiah, 2011· Bailey, et al. στο Özdemir, 2008· Blann στο Ziviani, Freeney, Rodger, Watter, 2010· Chen, 1999a· Dote-Kwan & Chen, 1999· De Moor, et al. στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Early Intervention Association of Australia στο Andrews & Wyver, 2005). Γίνονται, δηλαδή, ενέργειες για τη βελτίωση της ανάπτυξης του παιδιού (Bishop, 2000· McCollum, 2002), την ελαχιστοποίηση της πιθανότητας αναπτυξιακής καθυστέρησης (McCollum, 2002) καθώς και της ανάγκης για παροχή ειδικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (McCollum, 2002) ενώ ενισχύεται η ικανότητα της οικογένειας για ανατροφή και διαπαιδαγώγηση του παιδιού (McCollum, 2002). Με λίγα λόγια, οι παρεχόμενες υπηρεσίες είναι προσανατολισμένες στις ειδικότερες ανάγκες της οικογένειας και του παιδιού (De Moor, et al. στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Guralnick, 2005). Οι υπηρεσίες αξιολογούνται συνεχώς (Özdemir, 2008) ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις αλλαγές στις διάφορες παραμέτρους κι έτσι να καθίσταται δυνατός τελικά ο περιορισμός του αντίκτυπου της αναπηρίας (Bishop, 2000· Heward, 1996) ή να προλαμβάνεται η μελλοντική εμφάνιση γνωστικών και αναπτυξιακών προβλημάτων σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο (Bishop, 2000· Guralnick & Albertini, 2006· Heward, 1996).

2.3. Η Σημαντικότητα της Έγκαιρης Παρέμβασης

Η σημαντικότητα της ε.π. έχει αναδειχθεί κατά καιρούς από πλήθος ερευνών (Gallagher, 2000· Guralnick, 2008· Kirk στο Bruder, 2010· McCollum, 2002· Parry στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Shonkoff & Meisels στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Trohanis, 2008). Τα πρώτα ευρήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ε.π. χρονολογούνται γύρω στο 1930 (Shonkoff & Meisels στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009). Ευρήματα από τα επιστημονικά πεδία της αναπτυξιακής

ψυχολογίας(“developmental psychology”) (Chen, 1999a· Pogrund, 2002), της προσχολικής εκπαίδευσης(“early childhood education”) (Pogrund, 2002) και της μελέτης του εγκεφάλου (Pogrund, 2002) συγκλίνουν σ’ αυτή την κατεύθυνση.

Ειδικότερα, πληροφορίες από το πεδίο μελέτης της ανάπτυξης του εγκεφάλου τονίζουν τον καταλυτικό ρόλο των πρώτων εμπειριών του παιδιού για την ανάπτυξη του εγκεφάλου του (Carnegie Corporation of New York, 1994· McCollum, 2002) μέσα από τη διατύπωση 5 σημείων. Στα σημεία αυτά αναφέρεται πως η ανάπτυξη του εγκεφάλου πριν την ηλικία του 1 έτους είναι περισσότερο ραγδαία και εκτεταμένη απ’ όσο είχαν αντιληφθεί στο παρελθόν (Carnegie Corporation of New York, 1994). Επιπλέον, σχετικά με τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, τονίζεται ότι έχουν ισχυρό και μακροχρόνιο αντίκτυπο όχι μόνο στο πλήθος κυττάρων και συνάψεων αλλά και στον τρόπο δικτύωσης των δεύτερων (Carnegie Corporation of New York, 1994). Μελέτες αποδεικνύουν πως η δημιουργία συνάψεων ευνοείται από ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (Illig, 1998· Nash, 1997), γεγονός που έχει οδηγήσει στο συμπέρασμα πως παιδιά με αναπηρία χρήζουν κατάλληλα ανταποκρινόμενων πλαισίων φροντίδας (Chen, 1999a). Σχετική έρευνα εντόπισε μάλιστα πως παιδιά με περιορισμένες δεξιότητες παιχνιδιού και ελάχιστες άμεσες επαφές είχαν μέγεθος εγκεφάλου 20%-30% μικρότερο από το συνηθισμένο (Nash, 1997). Λαμβάνοντας υπόψη πως κατά τη διάρκεια των 3 πρώτων χρόνων ζωής η οργάνωση και αναδιοργάνωση των συνάψεων είναι αδιάλειπτη (Chen, 1999a) συμπεραίνουμε πως γι’αυτή τη χρονική περίοδο καθίσταται απαραίτητη η παροχή εντατικών και οργανωμένων κατάλληλων υπηρεσιών. Τέλος, επισημαίνεται πως το άγχος φαίνεται να αποτελεί ικανό παράγοντα που επιδρά αρνητικά στη λειτουργία του εγκεφάλου (Carnegie Corporation of New York, 1994).

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται πως η αποτυχία έναρξης των εργασιών ε.π. σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία στερεί στο παιδί ευκαιρίες ζωτικής σημασίας για μάθηση και ευνοϊκή ανάπτυξη του εγκεφάλου (Spiker, Hebbeler, & Mallik, 2005).

Η σημαντικότητα της ε.π. αναφέρεται επίσης, στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις προλαμβάνεται η «υποχώρηση» ή αλλιώς η οπισθοδρόμηση (setback) του παιδιού (Cass, et al., 1994), που μπορεί να παρατηρηθεί στα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του (Dale & Salt, 2008) καθώς επίσης ότι μπορεί να μειώσει σημαντικά το βαθμό εμφάνισης δευτερογενούς τύπου αναπηρίας(“secondary disability”) (Ackah & Appiah, 2011).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω τα οφέλη της ε.π. δεν αφορούν μόνο στο παιδί αλλά στην οικογένεια ολόκληρη (Ackah & Appiah, 2011· Dunst, 2007). Η συναισθηματική υποστήριξη (Ackah & Appiah, 2011· Özdemir, 2008) και η παροχή πληροφοριών (Özdemir,

2008) άμεσα ή έμμεσα βοηθούν την οικογένεια να βγει από το αδιέξοδο. Της δίνουν ελπίδες και αισιοδοξία για το μέλλον (Özdemir, 2008).

Τέλος, οι δράσεις στα πλαίσια της ε.π. ευνοούν και την πολιτεία μιας και δύνανται να καταστήσουν το παιδί παραγωγικό ενήλικα με ενεργό ρόλο στα κοινά δρώμενα (Ackah & Appiah, 2011). Επιπλέον, χάρη στην ε.π. περιορίζονται οι δαπάνες για την εκπαίδευση των παιδιών ενώ συγχρόνως τα περισσότερα παιδιά ξεκινούν το σχολείο όντας έτοιμα να μάθουν. Κατά συνέπεια, περιορίζεται η ανάγκη για παροχή υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης και η διευθέτηση ειδικού πλαισίου (Ackah & Appiah, 2011). Επίσης, η ε.π. περιορίζει τις δαπάνες για αποκατάσταση(“remedy”), πρόληψη και γενικά για δράσεις που θα έχουν αποζημιωτικό ή πρωθύστερο χαρακτήρα (Ackah στο Ackah & Appiah, 2011· Pogrund, 2002· Winzer στο Ackah & Appiah, 2011) λαμβάνοντας υπόψη τον γενικό κανόνα πως όσο πιο αργά προσπαθήσουμε να διορθώσουμε ελλείμματα που έχουν εμφανισθεί σε πρώιμο στάδιο της ζωής τόσο πιο πολλά θα δαπανήσουμε (The Committee for Economic Development, 2006).

2.4. Αρνητικοί Παράγοντες για τα προγράμματα Έγκαιρης Παρέμβασης

Δυστυχώς, αρκετά μεγάλο ποσοστό παιδιών που χρήζουν άμεσης παρέμβασης δεν καταφέρνει να ενταχθεί σε κάποιο πρόγραμμα ε.π. (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Οι λόγοι που ενδέχεται να οδηγήσουν σ’ αυτή την κατάληξη είναι πολλοί.

Συνήθως, η ενημέρωση των γονέων για τις υπάρχουσες υπηρεσίες έγκειται στην πρωτοβουλία των επαγγελματιών του τομέα υγείας με τους οποίους αλληλεπιδρούν και στις γνώσεις των δεύτερων για τις αρμόδιες δομές και προγράμματα (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

Οικονομικοί και πολιτισμικοί (π.χ.θρησκεία, αντιλήψεις για αναπηρία) παράγοντες επιδρούν, επίσης, αρνητικά (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002). Έτσι, λοιπόν, οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, μη ασφαλισμένες οικογένειες, άστεγες οικογένειες έχουν περιορισμένες πιθανότητες εντοπισμού και ένταξης σε πρόγραμμα ε.π. (Shapiro & Derrington, 2004). Επιπλέον, η μετακίνηση των οικογενειών όπως στην περίπτωση στρατιωτικών ή μεταναστών δρα αρνητικά (Shapiro & Derrington, 2004). Τέλος, οικογένειες που προέρχονται από εθνικές μειονότητες και δεν είναι εξοικειωμένες ή δεν χειρίζονται με επάρκεια την επίσημη γλώσσα του κράτους αδυνατούν να ενημερωθούν επαρκώς για τις προβλεπόμενες υπηρεσίες (Shapiro & Derrington, 2004).

Ένα παιδί κινδυνεύει να μην ενταχθεί σε πρόγραμμα ε.π. ακόμη κι αν επιτευχθεί η πρώτη επαφή με την αρμόδια τοπική αρχή, εξαιτίας εμποδίων που θέτει κάποιο συγκεκριμένο πρωτόκολλο λειτουργίας της συγκεκριμένης υπηρεσίας. Για παράδειγμα το πρωτόκολλο

αυτό μπορεί να ορίζει πως σε περίπτωση που η παραπομπή γίνει από τρίτο πρόσωπο για να γίνει δεκτή απαιτείται η επαφή με κάποιον από τους γονείς του παιδιού (Shapiro & Derrington, 2004). Στη συνέχεια, πρέπει να εξεταστεί και να εντοπιστεί ο βαθμός στον οποίο καλύπτονται τα κριτήρια που έχουν οριστεί θεσμικά για την αποδοχή του παιδιού σε πρόγραμμα (Shapiro & Derrington, 2004). Τέλος, για την παροχή των υπηρεσιών απαιτείται η συνεργασία γονέων και ειδικών με σκοπό τη δημιουργία εξατομικευμένου σχεδίου υπηρεσιών για την οικογένεια (Shapiro & Derrington, 2004). Πρέπει να σημειωθεί πως το σύστημα εντοπισμού και παροχής υπηρεσιών ε.π. δεν ακολουθεί κοινό πρότυπο και δεν εμφανίζει ίδιο βαθμό οργάνωσης στα διάφορα κράτη (Gresnigt, 2000).

2.5. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή

Στα τέλη της δεκαετίας του '60 και στις αρχές του '70 σημειώνεται αξιοσημείωτη αύξηση στην απαίτηση για γενική εκπαίδευση ("mainstream education") όλων των παιδιών (Gresnigt, 2000). Αυτή με τη σειρά της αυξάνει την πίεση για ε.π. την οποία δικαιολογούσε η τότε ισχύουσα κατάσταση που προέβλεπε κάποιας μορφής προσχολική εκπαίδευση για παιδιά με αναπηρία 3-6 ετών, σε ειδικά εσωτερικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Gresnigt, 2000).

Οι δεκαετίες που θα ακολουθήσουν θα περιλαμβάνουν ε.π. επικεντρωμένη στο παιδί, με περιορισμένο ρόλο της οικογένειας στη λήψη αποφάσεων και εφαρμογή αυτών από τους ειδικούς (Cartledge, et al., 2002· Özdemir, 2008).

Από τη δεκαετία του '80 κι έπειτα συντελούνται σημαντικές αλλαγές στη φιλοσοφία που πλαισιώνει την ε.π., αλλαγές που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί αντικρίζουν κι αλληλεπιδρούν με τις οικογένειες (Özdemir, 2008). Εκείνη την εποχή συντελείται μετατόπιση και τελικά αντικατάσταση του μοντέλου παρέμβασης που ίσχυε στην ε.π. από παιδοκεντρικό σε οικογενειοκεντρικό (Mahoney & Bella, 1998). Η αντικατάσταση αυτή πραγματοποιείται σταδιακά (Espe-Sherwindt, 2008). Έτσι, ενώ αρχικά οι επαγγελματίες θεωρούνταν οι ειδικοί για τον καθορισμό και τον τρόπο εξυπηρέτησης των αναγκών παιδιού και οικογένειας τη στιγμή που η οικογένεια ήταν πλήρως εξαρτημένη από τους πρώτους ("professionally-centred model"), σιγά-σιγά η οικογένεια αρχίζει να θεωρείται ικανή να υλοποιήσει παρέμβαση (Cartledge, et al., 2002). Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει ενός τύπου «συμμαχία» μεταξύ οικογένειας και επαγγελματιών ("family-allied model") συνεχίζοντας ωστόσο οι δεύτεροι να έχουν καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις (Espe-Sherwindt, 2008). Με το πέρασμα του χρόνου, δίνεται το δικαίωμα για επιλογή στην οικογένεια μέσα από ένα φάσμα προτάσεων ("family-focused model") (Espe-Sherwindt, 2008). Τέλος, ο ρόλος των επαγγελματιών και της οικογένειας εξισώνονται, η παρέμβαση αποκτά εξατομικευση και

ευελιξία ενώ επίκεντρο θεωρείται πλέον η υποστήριξη και ενδυνάμωση της λειτουργίας της οικογένειας ("family-centred model") (Espe-Sherwindt, 2008).

Αν και αναφορές στην οικογενειοκεντρική προσέγγιση εντοπίζονται από τις αρχές της δεκαετίας του '50 (Espe-Sherwindt, 2008), η ουσιαστική υιοθέτησή της υλοποιείται τέσσερις δεκαετίες αργότερα, το 1990 (Espe-Sherwindt, 2008). Όσον αφορά στους παράγοντες που οδήγησαν στην αλλαγή φιλοσοφίας για την ε.π. αυτοί είναι πολλοί. Η θέσπιση της νομοθεσίας για την εκπαίδευση των αναπήρων το 1986 στις ΗΠΑ (Özdemir, 2008) καθώς και η αναθεώρηση αυτής το 1997 (Özdemir, 2008) προκάλεσαν μεγάλες αλλαγές. Επιπλέον, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ηθικών και νομικών δικαιωμάτων των γονέων σε σχέση με τη λήψη αποφάσεων για την πρόοδο του παιδιού τους (Özdemir, 2008) είχε καθοριστικό ρόλο στη ροή των γεγονότων. Την ίδια εποχή, διατυπώθηκαν σχετικές θεωρίες που υποστήριζαν τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού (Özdemir, 2008) και αναγνώριζαν τον πολύπλοκο τρόπο δράσης των διάφορων οικογενειακών ζητημάτων στην ανατροφή και φροντίδα του παιδιού (Özdemir, 2008). Τέλος, η αναθεώρηση του ρόλου των επαγγελματιών και του τρόπου αλληλεπίδρασης αυτών με τις οικογένειες (Bailey, et al., 1998· Zipper, Hilton, Weil, & Rounds στο Özdemir, 2008) καθώς και τα ευρήματα για περιορισμένου βαθμού επιτυχία στα προγράμματα ε.π. όπου οι οικογένειες είχαν παθητικό ρόλο (Özdemir, 2008) αποτελούν ισχυρές αιτίες για αλλαγή της φιλοσοφίας στην οποία βασιζόταν η ε.π..

2.6. Δομικά Στοιχεία της Έγκαιρης Παρέμβασης

2.6.1. Γενικά

Ως δομικά στοιχεία της ε.π. θεωρούνται η δημιουργία και τήρηση εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών ("IFSP"), η συγκρότηση συμβουλίων που απαρτίζονται από επαγγελματίες τα υπηρεσιακά πλαίσια των οποίων συνεργάζονται και δρουν συντονισμένα ("ICCs"), η οικογενειοκεντρική προσέγγιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, η οικολογική φιλοσοφία της παρέμβασης, η πολιτισμικά φιλική παρέμβαση, η συνεχής αξιολόγηση και αποτίμηση των παρεχόμενων υπηρεσιών και η δράση βάσει αναλυτικού προγράμματος και συγκεκριμένων στρατηγικών (Correa, Fazzi, & Poggrund, 2002).

Στη συνέχεια ακολουθούν πληροφορίες σχετικά με το εξατομικευμένο οικογενειακό πρόγραμμα υπηρεσιών, για τα συμβούλια των επαγγελματιών που μόλις αναφέρθηκαν καθώς και για την οικογενειοκεντρική προσέγγιση των υπηρεσιών.

2.6.2. Το Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα Υπηρεσιών (IFSP)

Το IFSP ("Individualized Family Service Plan") (Bishop, 2000· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Zhang, Schwartz, & Lee, 2006) ή αλλιώς «εξατομικευμένο οικογενειακό πρόγραμμα υπηρεσιών» θεωρείται ζωτικής σημασίας για τα προγράμματα ε.π. (Bruder, 2010). Με τον παραπάνω όρο χαρακτηρίζονται και συνδέονται το γραπτό κομμάτι της διαδικασίας με την υλοποίηση αυτής δηλαδή την παροχή κατάλληλων και συντονισμένων υπηρεσιών στο παιδί και στην οικογένεια (Chen, 1999a). Το IFSP δημιουργείται από ομάδα αποτελούμενη από επαγγελματίες διάφορων επιστημονικών πεδίων και μέλη της οικογένειας (Bruder, 2010· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006) και οφείλει να αναθεωρείται κάθε 6 μήνες (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006). Στα πλαίσια αυτού, διευθετούνται ζητήματα όπως η διδασκαλία του παιδιού σε ενταξιακό πλαίσιο, η αξιοποίηση συνεργατικής εργασίας των συμμετεχόντων καθώς και η μέριμνα για μετάβαση του παιδιού στο προσχολικό πλαίσιο (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

Όσον αφορά στο περιεχόμενο του κειμένου του IFSP (Bishop, 2000· Chen, 1999a· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006), αυτό αρχικά περιλαμβάνει το τρέχον αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού σε διάφορους τομείς, συνήθως σωματική, γνωστική, επικοινωνιακή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη καθώς και προσαρμοστικές δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης (Bishop, 2000· Chen, 1999a· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006). Οι πληροφορίες για την ανάπτυξη του παιδιού συγκεντρώνονται με διάφορα εργαλεία αξιολόγησης (Dote-Kwan, & Chen, 1999). Σ' αυτές τις πρακτικές εντάσσονται οι συνεντεύξεις των γονέων (Boone & Crais, 1999· Dote-Kwan, & Chen, 1999) και οι αξιολογήσεις από την πλευρά των επαγγελματιών (Dote-Kwan, & Chen, 1999). Η οικογένεια ενημερώνει, επίσης, την ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης της παρέμβασης σχετικά με τις ανησυχίες που έχει, τις προτεραιότητες που θέτει και τις πηγές που διαθέτει (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006). Στη συνέχεια, ορίζονται τα βασικά αναμενόμενα αποτελέσματα για το παιδί από την παρέμβαση (Bishop, 2000· Chen, 1999a· Freeman & Vakil, 2004· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006), σκιαγραφείται ένα χρονοδιάγραμμα παρέμβασης (Bishop, 2000· Chen, 1999a· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006) και επιλέγονται τα κριτήρια ελέγχου της επιτυχίας εκείνης (Bishop, 2000· Chen, 1999a). Μέλημα της ομάδας, το οποίο αναγράφεται στο IFSP, είναι οι διαδικασίες μέτρησης της προόδου (Bishop, 2000· Chen, 1999a) και η επιλογή των παρεχόμενων υπηρεσιών (Bishop, 2000· Chen, 1999a· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006) καθώς και θέματα που αφορούν τη συχνότητα (Bishop, 2000· Chen, 1999a), την

ένταση (Bishop, 2000· Chen, 1999a) και τις μεθόδους (Bishop, 2000· Chen, 1999a) που θα αξιοποιηθούν στα πλαίσια των παρεμβάσεων. Το περιβάλλον όπου θα λάβει χώρα η παρέμβαση είναι ένα εξίσου φλέγον ζήτημα μιας και βάσει θεωρητικού πλαισίου το φυσικό περιβάλλον του παιδιού οφείλει να είναι εκείνο που θα πλαισιώσει τις εργασίες της παρέμβασης (Bishop, 2000· Chen, 1999a). Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις κρίνεται πως αυτό δεν είναι εφικτό λόγω παραγόντων που συντρέχουν και αποφασίζεται η επιλογή άλλου πλαισίου η οποία πρέπει να αιτιολογηθεί (Bishop, 2000· Chen, 1999a). Τέλος, διασαφηνίζονται η ημερομηνία έναρξης και λήξης των εργασιών (Bishop, 2000· Chen, 1999a· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006) , ο συντονιστής της ομάδας (Bishop, 2000· Chen, 1999a· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006) και τα βήματα υποστήριξης της μετάβασης παιδιού και οικογένειας (Bishop, 2000· Bruder, 2010· Chen, 1999a· Yell στο Zhang, Schwartz, & Lee, 2006).

2.6.3. Συμβούλια Επαγγελματιών Συνεργαζόμενων Υπηρεσιών (ICCs)

Με τον όρο ICCs (“Interagency Coordinating Councils”) (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002) η βιβλιογραφία αναφέρεται στα συμβούλια που απαρτίζονται από επαγγελματίες τα υπηρεσιακά πλαίσια των οποίων συνεργάζονται και δρουν συντονισμένα (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Οι πολιτείες οφείλουν να δημιουργούν τέτοιου τύπου συμβούλια και να επιτυγχάνουν συμφωνίες με όλες τις υπηρεσίες π.χ. τομέας εκπαίδευσης, υγείας, πρόνοιας ώστε να περιορίζεται η παροχή αποσπασματικών (“fragmented”) υπηρεσιών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

2.6.4. Οικογενειοκεντρική Προσέγγιση

Περιγραφή

Στα πλαίσια της οικογενειοκεντρικής προσέγγισης, οι επαγγελματίες αναγνωρίζουν τον κεντρικό ρόλο της οικογένειας στην πορεία ενός παιδιού. Η επιρροή της οικογένειας χαρακτηρίζεται συνεχής (Espe-Sherwindt, 2008) με βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Mahoney, et al., 1999). Για τους παραπάνω λόγους η οικογένεια έχει αποκτήσει πλέον ενεργητικό ρόλο στα προγράμματα ε.π. (Mahoney, et al., 1999) συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων και εφαρμογή αυτών συνεργαζόμενη με τους επαγγελματίες και μοιραζόμενη τις ευθύνες υλοποίησης των προγραμμάτων (Espe-Sherwindt, 2008). Τα προγράμματα με την οικογενειοκεντρική φιλοσοφία αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τις δυνατότητες της οικογένειας παραμερίζοντας τις αδυναμίες (Espe-Sherwindt, 2008). Οι προσπάθειες στρέφονται στην ενδυνάμωση και στήριξη της λειτουργίας εκείνης με ενέργειες

που στοχεύουν στην πλήρη και μη προκατειλημμένη ενημέρωση συναισθηματική υποστήριξη, οικονομική ενίσχυση, ενθάρρυνση δημιουργίας δικτύου οικογενειών, αναπτυξιακές ανάγκες του παιδιού (Espe-Sherwindt, 2008). Τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις ενέργειες είναι η ευελιξία, η εξατομίκευση και ο σεβασμός στα πολιτισμικά στοιχεία και αξίες της οικογένειας (Espe-Sherwindt, 2008).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Την οικογενειοκεντρική προσέγγιση στην ε.π. υποστήριξαν με τις θεωρίες τους οι Bronfenbrenner, Dunst και Guralnick.

Το οικολογικό μοντέλο του πρώτου έβλεπε ένα παιδί που ζει και μεγαλώνει σε ένα δίκτυο αλληλοσυνδεόμενων επιπέδων του περιβάλλοντος (Bronfenbrenner, 1979· Bruder, 2010). Έβλεπε την επιρροή της κοινωνίας, της κουλτούρας, των αξιών και της δομής της οικογένειας στην ανατροφή του παιδιού (Özdemir, 2008). Έτσι εύλογα πρότεινε πως η παρέμβαση θα πρέπει να αντιλαμβάνεται και να ερμηνεύει τις συμπεριφορές αναφορικά με το υπάρχον κάθε φορά πλαίσιο (Bruder, 2010) καθώς και να επηρεάζει το σύνολο της οικογένειας (Crais, Roy, & Free, 2006).

Το μοντέλο του Dunst δεν διέφερε σημαντικά από εκείνο του Bronfenbrenner. Έβλεπε την οικογένεια ως σύστημα μέσα στο οποίο οι δράσεις ενός μέλους επηρεάζουν όλα τα υπόλοιπα (Minuchin, 2000) κατά τρόπο αναμενόμενο και επαναλαμβανόμενο (Van Vesor & Cox, 2000). Με τη σειρά της η οικογένεια αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον εμφανίζοντας βέβαια κάποια όρια ανοχής στην επίδραση του δεύτερου (Özdemir, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, συμπεραίνουμε πως η παρέμβαση οφείλει να στοχεύει στην οικογένεια ως σύνολο αναγνωρίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της όπως δομή, κατανομή ρόλων, αξίες, στρατηγικές κάθε φορά (Guralnick & Bennett στο Özdemir, 2008).

Όσον αφορά στη θεωρία του Guralnick, εκείνη δίνει έμφαση στη σχέση εμπειριών στα πλαίσια της οικογένειας και αναπτυξιακών επιτευγμάτων ενός παιδιού (Ackah & Appiah, 2011). Κρίνει, λοιπόν, απαραίτητη την κάλυψη της ανάγκης των γονέων για πληροφόρηση σχετικά με την υγεία και ανάπτυξη του παιδιού τους αλλά και την επιπλέον πληροφόρηση στις περιπτώσεις όπου το παιδί έχει κάποια αναπηρία (Ackah & Appiah, 2011· Bailey & Powell, 2005). Εκτός από την πληροφόρηση, αναγκαία θεωρείται η ψυχολογική στήριξη των γονέων που θα τους ενθαρρύνει και θα τους πείσει να πιστέψουν στις δυνάμεις τους (Ackah & Appiah, 2011· Bailey & Powell, 2005).

Πλεονεκτήματα

Τα προγράμματα ε.π. με οικογενειοκεντρική προσέγγιση υποστηρίζεται πως έχουν σημαντικά οφέλη για την οικογένεια και το παιδί (Dunst & Trivette, 2005· Espe-Sherwindt, 2008· King, King, Rosenbaum, & Goffin, 1999· Trivette, Dunst, Boyd, & Hamby στο Espe-Sherwindt, 2008· Trivette, Dunst, & Hamby στο Espe-Sherwindt, 2008· Wilson, 2005), γεγονός που παραδέχονται και οι οικογένειες (Espe-Sherwindt, 2008). Δίνοντας ενεργητικό ρόλο και με υποστήριξη κατευθύνοντας τους γονείς επιτυγχάνεται βελτίωση στα επίπεδα αυτοεκτίμησης και ικανοποίησης των γονέων, υιοθετείται αίσθηση ελέγχου και συνεισφοράς στη συνολική προσπάθεια ενώ εδραιώνονται σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και επαγγελματιών (Espe-Sherwindt, 2008). Ακόμη, με τη συμβολή των γονέων εδραιώνονται τα αποτελέσματα της παρέμβασης και βελτιώνεται η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων γονέων-παιδιού (Espe-Sherwindt, 2008).

Μειονεκτήματα

Παρά τα οφέλη της, η οικογενειοκεντρική φιλοσοφία δεν εφαρμόζεται ευρέως. Το χάσμα μεταξύ θεωρίας και πράξης, η απουσία εκπαίδευσης στην εφαρμογή της παραπάνω φιλοσοφίας, οι στάσεις και προσωπικές πεποιθήσεις των επαγγελματιών είναι μερικοί από τους λόγους μη υιοθέτησης της οικογενειοκεντρικής προσέγγισης σε πολλές περιπτώσεις (Espe-Sherwindt, 2008). Στα παραπάνω έρχονται να προστεθούν οι δυσκολίες εφαρμογής της συγκεκριμένης προσέγγισης σε καθημερινή βάση λόγω περιορισμένης κατανόησης και στήριξης μεταξύ συναδέλφων (Murray & Mandell, 2006) καθώς και οι αδυναμίες του νομικού πλαισίου της κάθε περιοχής (Espe-Sherwindt, 2008).

Έτσι, τις περισσότερες φορές οι ενέργειες καταλήγουν να πάρουν τη μορφή μαθήματος στο παιδί, με τον ειδικό στο ρόλο του δασκάλου και το γονέα στο ρόλο του παρατηρητή, κατά τη διάρκεια της προβλεπόμενης συνάντησης στο σπίτι (Özdemir, 2008).

2.7. Τύποι Υπηρεσιών Έγκαιρης Παρέμβασης

Κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης, η ομάδα καλείται αξιοποιώντας τις πληροφορίες που έχει συλλέξει να σχηματίσει το ατομικό προφίλ του παιδιού (Fazzi & Klein, 2002) και να θέσει στόχους που θα επιτύχει με την παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών βάσει εξατομικευμένου πλάνου. Καλείται, λοιπόν, να επιλέξει κάποιες από τις προσφερόμενες υπηρεσίες. Μερικές από τις πιο συνήθεις είναι οι υπηρεσίες ιατρικού, φαρμακευτικού και νοσηλευτικού τύπου, εργοθεραπείες, φυσιοθεραπείες, λογοθεραπείες, υπηρεσίες που αφορούν την όραση ή ακοή του παιδιού ή ακόμη και τη διατροφή του (Chen, 1999a· Topor,

Holbrook, & Koenig, 2000). Ακόμη, περιλαμβάνονται υπηρεσίες συμβουλευτικής και εκπαίδευσης της οικογένειας, υπηρεσίες από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς και γενικότερα υπηρεσίες υποστηρικτικής φύσης για τις οικογένειες (Chen, 1999a· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Τέλος, διατίθενται υπηρεσίες από ειδικούς παιδαγωγούς (Chen, 1999a· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000) καθώς και διευκολύνσεις όσον αφορά στην υποστηρικτική τεχνολογία (Chen, 1999a· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000) και στις μετακινήσεις (Chen, 1999a). Στα πλαίσια παροχής υπηρεσιών δικαιολογούνται επισκέψεις στο χώρο της οικογένειας και απαιτούνται ενέργειες συντονισμού του πλήθους των υπηρεσιών από κάποιο ή κάποια μέλη της ομάδας (Chen, 1999a).

2.8. Μοντέλα Ομάδας Παρέμβασης

2.8.1. Γενικά

Στη βιβλιογραφία συναντώνται 3 μοντέλα παρέμβασης (Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Bruder, 2010· Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000), κοινό στοιχείο των οποίων είναι η δράση ομάδας καθ' όλη τη διάρκεια των εργασιών παρέμβασης (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Η ύπαρξη της ομάδας βασίζεται στην πεποίθηση ότι οι δεξιότητες ενός ατόμου προερχόμενου από οποιονδήποτε επιστημονικό χώρο δεν δύνανται να καλύψουν το εύρος των αναγκών ενός παιδιού (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· McCollum, 2002) και η ομαδική εργασία έχει αναδειχθεί ως ο αποδοτικότερος τρόπος εργασίας (Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

Όσον αφορά στα μέλη που ενδέχεται να συνιστούν την ομάδα εκείνα προέρχονται από ποικίλους χώρους. Πάντοτε υπάρχουν άτομα που εκπροσωπούν το φυσικό περιβάλλον του παιδιού π.χ.γονείς, φροντιστές, άλλα μέλη της οικογένειας (Ackah & Appiah, 2011· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002) και άτομα που εκπροσωπούν τις ειδικότητες των οποίων τις υπηρεσίες χρειάζεται το κάθε παιδί (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Συνήθως συμμετέχουν επαγγελματίες από το χώρο της εκπαίδευσης όπως ειδικοί και γενικοί εκπαιδευτικοί, αναλυτές συμπεριφοράς, επαγγελματίες από το χώρο της υγείας όπως νοσηλευτές, ακουολόγοι, οφθαλμίατροι, φυσιοθεραπευτές, λογοθεραπευτές καθώς και ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί (Ackah & Appiah, 2011· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

Ωστόσο, αρκετά συχνά η απόδοση της ομάδας μειώνεται. Εμπόδια στην καλή λειτουργία της ομάδας θεωρούνται η ελλιπής επικοινωνία και συνεργασία των μελών της, καθώς και η αδυναμία συμφωνίας και υιοθέτησης «κοινής γραμμής» όσον αφορά στα σημεία που

πρόκειται να δοθεί έμφαση, γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει σε διενέξεις και έχθρες στους κόλπους της ομάδας (Bruder, 2005· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Επίσης, η ασυνέπεια κάποιων μελών στην τήρηση των στόχων που έχουν οριστεί προκαλεί πλήγμα στο βαθμό που τα μέλη εμπιστεύονται το ένα το άλλο (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Τέλος, αρκετές φορές τίθεται το θέμα του επαγγελματικού στάτους ("territoriality") όπου κάποια μέλη θεωρώντας πως χάνουν την αυθεντία τους δίνοντας πληροφορίες από το επιστημονικό τους πεδίο χρήσιμες προς εφαρμογή από άλλους επαγγελματίες της ομάδας επιλέγουν τελικά να αποκρύπτουν αρκετά σημαντικό υλικό για να προστατεύσουν ό,τι έχουν αποκτήσει με κόπο (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

2.8.2. Πολυεπιστημονικό Μοντέλο (Multidisciplinary)

Το μοντέλο αυτό αντλεί στοιχεία από το ιατρικό μοντέλο (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Το παιδί εξετάζεται από διάφορους ειδικούς σε συναντήσεις που συνήθως πραγματοποιούνται σε χώρο εκτός τάξης ή οικίας (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Ο κάθε ειδικός παρατηρεί το παιδί ξεχωριστά (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000) και στη συνέχεια συντάσσει γραπτή έκθεση με τις υποδείξεις του (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Έτσι, λοιπόν, οι πληροφορίες κοινοποιούνται γραπτώς (Chen, 1999a· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου οι ειδικοί δουλεύουν παράλληλα επικεντρωμένοι στο κομμάτι όπου καθένας είναι εξειδικευμένος προχωρώντας ο καθένας μεμονωμένα σε ατομικές εκτιμήσεις, σχεδιασμό και θεραπεία χωρίς ιδιαίτερη αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους ειδικούς (Topor, Holbrook, & Koenig, 2000· Warner στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009). Επίσης, όσον αφορά στους γονείς και εκπαιδευτικούς του παιδιού, εκείνοι είναι απλοί δέκτες των υποδείξεων των ειδικών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002) με ελάχιστη συμμετοχή στις αποφάσεις που λαμβάνονται για την πορεία του παιδιού (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Προγράμματα τέτοιου τύπου δεν προτιμούνται πλέον (Lisa, et al. στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Rosen, et al. στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Shonkoff & Meisels στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009) και χρησιμοποιούνται κυρίως για τη διεξαγωγή αξιολογήσεων (McCollum & Hughes, 1988).

2.8.3. Διεπιστημονικό Μοντέλο (Interdisciplinary)

Όπως στο «multidisciplinary» έτσι και στο «interdisciplinary» μοντέλο, το παιδί αξιολογείται ξεχωριστά από τον κάθε ειδικό (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Στη συνέχεια, τα ευρήματα του κάθε ειδικού

κοινοποιούνται στους υπόλοιπους (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Αξίζει να σημειωθεί πως στο συγκεκριμένο μοντέλο υπάρχει μεγαλύτερη βαθμίδα συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των ειδικών (Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000) και λιγότερος θρυμματισμός (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· McCollum & Hughes, 1988· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Οι στόχοι αναπτύσσονται από την ομάδα των ειδικών κι όχι ατομικά (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Ωστόσο, οι παρεμβάσεις διενεργούνται ξεχωριστά από τον κάθε ειδικό (Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων και εκπαιδευτικών του παιδιού, εκείνη συνεχίζει να είναι περιορισμένη (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Το μοντέλο αυτό μαζί με το «transdisciplinary», το οποίο θα περιγραφεί στη συνέχεια, προτιμώνται προς εφαρμογή (Lisa, et al. στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Rosen, et al. στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009· Shonkoff & Meisels στο Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009) μιας κι έχει αποδειχτεί πως οφελούν την ομάδα, την οικογένεια και το παιδί (Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009). Το «interdisciplinary» είναι εκείνο που χρησιμοποιείται συνήθως κατά την εφαρμογή παρεμβάσεων πλέον (McCollum & Hughes, 1988) αν και οι υποδείξεις στα πλαίσια εκείνου θεωρούνται περισσότερο ιδανικές παρά πρακτικές (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

2.8.4. Δια-επιστημονικό Μοντέλο (Transdisciplinary)

Σημείο κλειδί στο μοντέλο αυτό είναι η συνεργασία των ατόμων που συμμετέχουν στην παρέμβαση. Το πνεύμα συνεργασίας είναι έκδηλο από την πρώτη στιγμή, από την έναρξη της αξιολόγησης του παιδιού. Οι ειδικοί δεν αξιολογούν το παιδί τμηματικά αλλά ως ολότητα συνεργαζόμενοι (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Στη συνέχεια, προχωρούν ομαδικά στο σχεδιασμό της παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και συνεισφέροντας ο καθένας μοιραζόμενος τις σχετικές γνώσεις και εμπειρία του με τους υπόλοιπους (Bell, Corfield, Davies & Richardson, 2009). Έτσι, λοιπόν, πραγματοποιείται ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσης και δεξιοτήτων (Gallivan-Fenlon στο Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Holzhauser-Peters & Husemann στο Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Hutchinson στο Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Smith, 1998· Woodruff & McGonigal, 1988). Έχοντας ως βασική αρχή πως η καθημερινή εξάσκηση ενισχύει το παιδί στη λειτουργική ερμηνεία των δεξιοτήτων (Correa, Fazzi, & Pogrund), οδηγεί δηλαδή στη γενίκευση, τα μέλη της ομάδας διδάσκουν το ένα στο άλλο-αλληλοεκπαιδούνται (Chen, 1999a· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Αυτού του τύπου η

διδασκαλία περιλαμβάνει 3 βήματα: την ενημέρωση σχετικά με βασικές δεξιότητες και πρακτικές (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002), τη διδασκαλία κάποιων για απόκτηση της ικανότητας για διενέργεια εκτιμήσεων ή λήψη αποφάσεων των διδαχθέντων για ενίσχυση εκείνων (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002) και τέλος τη διδασκαλία κάποιων για πραγματοποίηση συγκεκριμένων δράσεων (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Συνήθως, υπεύθυνα για άμεση επαφή με το παιδί ορίζονται ένα ή μερικά από τα μέλη της ομάδας κι όχι όλα (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Αυτά καθοδηγούμενα εφαρμόζουν παρεμβάσεις αντλώντας στοιχεία από περισσότερα του ενός επιστημονικά πεδία (Hanft, Rush, & Shelden στο Bruder, 2010). Συνήθως, το άτομο-κλειδί είναι ο εκπαιδευτικός του παιδιού ή κάποιος από το στενό οικογενειακό του περιβάλλον (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Σ' αυτό το μοντέλο η οικογένεια έχει ενεργητικό ρόλο εξίσου σημαντικό με εκείνο των επαγγελματιών σε όλα τα στάδια της παρέμβασης (Chen, 1999a· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Σε καμία περίπτωση η ανταλλαγή γνώσης δε συνεπάγεται υποβάθμιση του επαγγελματικού κύρους και της μοναδικότητας του κάθε ειδικού πάνω στο αντικείμενό του (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002) απλά καθιστά δυνατή την εφαρμογή συγκεκριμένης λειτουργίας συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου από περισσότερα του ενός άτομα (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

Χαρακτηριστικό αυτού του μοντέλου είναι και ο ορισμός ενός μέλους της ομάδας ως υπεύθυνου για τη διευκόλυνση της συνεργασίας του συνόλου των συμμετεχόντων στην παρέμβαση (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Το άτομο αυτό καλείται να πληρεί κάποιες προϋποθέσεις ώστε να φέρει σε πέρας το συγκεκριμένο ρόλο. Εκτός από την επιθυμία του να αναλάβει το ρόλο οφείλει να έχει αρκετό χρόνο και ενέργεια για να διαθέσει στην πλήρωση των καθηκόντων του καθώς και καλές επικοινωνιακές δεξιότητες για εργασία στα πλαίσια ομάδας (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Πρέπει, ακόμη, να γνωρίζει καλά το αντικείμενο των επαγγελματιών που εμπλέκονται στην παρέμβαση, να γνωρίζει σχετικά με τη συνεργατική εργασία και σχετικά με τις δυναμικές που δημιουργούνται στα πλαίσια της ομάδας (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Βασικό του μέλημα είναι και η κατάλληλη προσέγγιση της οικογένειας του παιδιού και η διευκόλυνση της ισότιμης συνεργασίας εκείνης και των επαγγελματιών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Επιπλέον, το άτομο αυτό θα πρέπει να είναι ικανό συγκεντρώνοντας πληροφορίες από τις διάφορες εμπλεκόμενες πηγές να τις συσχετίζει και να τις ενσωματώνει κατάλληλα στην παρέμβαση (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

Το μοντέλο αυτό θεωρείται το καταλληλότερο για αξιοποίηση στα πλαίσια ε.π. (Hanson & Bruder στο Bruder, 2010· King, et al., 2009). Μάλιστα αφήνει το περιθώριο προσέγγισης και

εξυπηρέτησης μεγαλύτερου αριθμού παιδιών ταυτόχρονα, σε σχέση με τα άλλα δύο μοντέλα, αφότου εδραιωθούν βέβαια στέρεα συστήματα επικοινωνίας μεταξύ των μελών και επέλθει γνώση και εξοικείωση εκείνων με τις διαδικασίες υλοποίησης παρεμβάσεων (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Μέχρι να επιτευχθούν αυτά, ωστόσο, απαιτείται μεγάλη δαπάνη χρόνου απ' όλα τα μέλη για συχνές συναντήσεις (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Ως λύσεις σ' αυτό προτείνεται η εναλλακτικού τύπου επικοινωνία βασιζόμενη στη χρήση της τεχνολογίας π.χ. τηλεφωνικές κλήσεις, ηλεκτρονικά μηνύματα κ.α. καθώς και η συγκέντρωση ηλεκτρονικού υλικού π.χ. βιντεοσκοπήσεις και ανταλλαγή εκείνου για τους σκοπούς της αλληλοδιδασκαλίας (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Topor, Holbrook, & Koenig, 2000). Παρ' όλα αυτά, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του μοντέλου τα δύο προηγούμενα φαίνεται να εφαρμόζονται περισσότερο συχνά (McCollum & Hughes, 1988).

2.9. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή προγράμματος

Πολλοί είναι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή προγράμματος ε.π.. Δύο από αυτούς αποτελούν η διαθεσιμότητα υπηρεσιών καθώς και οι περιορισμοί όσον αφορά στη χρηματοδότηση του προγράμματος (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Επίσης, οι ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού παίζουν καθοριστικό ρόλο (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Ακόμη, ο τρόπος ζωής της οικογένειας και οι προτιμήσεις της σχετικά με τη λήψη υλικής, συναισθηματικής και οικονομικής υποστήριξης κατευθύνουν την τελική επιλογή προγράμματος (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

2.10. Συμμετέχοντες

2.10.1. Επαγγελματίες

Οι επαγγελματίες που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα ε.π. προέρχονται από ένα φάσμα επαγγελματικών χώρων (Bruder, 2005· Chen, 1999a) και πιθανά φέρουν διαφορετικές αρχές και φιλοσοφικά μοντέλα παροχής υπηρεσιών (Bruder, 2005, 2010). Αρκετοί από εκείνους δεν αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους ως κατεξοχήν επαγγελματίες έγκαιρης παρέμβασης ("early interventionists") και κατά συνέπεια δεν αυτοπροσδιορίζονται έτσι (Chen, 1999a).

Οι επαγγελματίες που καλούνται να συμμετέχουν σε πρόγραμμα ε.π. οφείλουν να πληρούν κάποιες προϋποθέσεις ώστε να στηρίζουν το πρόγραμμα και να διευκολύνουν την ομαλή ροή των ενεργειών στα πλαίσια εκείνου, καταλήγοντας σε θετική έκβαση. Ανεξαιρέτως του ρόλου τους, λαμβάνοντας υπόψη πως ο κάθε επαγγελματίας είναι επιφορτισμένος με συγκεκριμένα καθήκοντα (Chen, 1999a), οφείλουν να καλύψουν 3 βασικές περιοχές: α. την εξοικείωση με το σύνολο των διαγνώσεων και των γνωστικών

αναγκών του παιδιού, β. την ανάπτυξη κατάλληλων διαδικασιών για συλλογή και ανταλλαγή των πληροφοριών μεταξύ όλων των μελών της ομάδας (δηλαδή μεταξύ επαγγελματιών και οικογένειας) και γ. την εφαρμογή στρατηγικών που απαντούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ανάγκες παιδιού και οικογένειας (Chen, 1999c).

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των επαγγελματιών, εκείνοι θα πρέπει να δείχνουν διάθεση για συνεργασία (Ackah & Appiah, 2011· Bruder, 2005) καθώς και για ανάληψη μεγάλου φόρτου εργασίας για προετοιμασία των ίδιων ("homework") προτού πραγματοποιήσουν επισκέψεις στο χώρο της οικογένειας (Bruder, 2005· Chen, 1999d). Επίσης, οφείλουν να είναι θετικοί προς όποια ενέργεια εκπαίδευσης είτε των ίδιων από άλλα μέλη της ομάδας, είτε το αντίστροφο προκειμένου να πραγματοποιηθεί ορθή παροχή υπηρεσιών (Ackah & Appiah, 2011· Bruder, 2010) λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της αμοιβαίας επιρροής των διαφόρων αναπτυξιακών περιοχών (McCollum, 2002). Στα πλαίσια της επαγγελματικής τους κατάρτισης θα πρέπει να διαθέτουν ικανότητες διεξαγωγής αξιολογήσεων, ανάπτυξης και υλοποίησης εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών (IFSP) καθώς και γνώσεις σχετικά με την τυπική και μη αναπτυξιακή πορεία των παιδιών και την εργασία με οικογένειες (Hanson & Brekken, 1991).

Στα πλαίσια εργασίας με οικογένειες περιλαμβάνονται πλήθος δεξιοτήτων που αναμένεται να πληρούν οι επαγγελματίες. Από την έναρξη των εργασιών της ε.π. οι επαγγελματίες θα πρέπει να επενδύσουν στη δημιουργία φιλικού κλίματος (Bishop, 2000· Harbin, 2005· Stone, 2009c) και σχέσεων εμπιστοσύνης (Bishop, 2000· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002· Harbin, 2005) και σεβασμού (Bishop, 2000· Bruder, 2010· Özdemir, 2008) με την οικογένεια, παρέχοντας αρκετές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με εκείνη (Bishop, 2000· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002) αφιερώνοντας χρόνο για ενεργητική ακρόαση (Cho & Gannotti, 2005· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002) των προβληματισμών και σκέψεών της. Με τη στάση τους θα πρέπει να δείχνουν πως αναγνωρίζουν τις δυνάμεις της οικογένειας και να την κινητοποιούν να τις αξιοποιήσει (Özdemir, 2008· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002). Θα πρέπει, ακόμα, να είναι ανοιχτοί σε προτάσεις της οικογένειας και πρόθυμοι να προχωρήσουν σε συμβιβασμούς υιοθετώντας προσεγγίσεις που θα αποτελούν το σημείο τομής των απόψεών τους και της οικογένειας (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002). Σε αντίθετη περίπτωση, δεν θα καταφέρουν να κερδίσουν τη συνεργασία της οικογένειας μιας και οι οικογένειες έχει φανεί πως δεν ακολουθούν προτάσεις που δε συμφωνούν με τη φιλοσοφία τους (Anderson στο Dote-Kwan & Chen, 1999). Οφείλουν, προφανώς, να αναγνωρίζουν τις δύσκολες φάσεις που περνά η οικογένεια και να επιδεικνύουν κατανόηση και υπομονή (Cho & Gannotti, 2005· Özdemir, 2008· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo,

2002' Stone, 2009c). Πρέπει να είναι ανθεκτικοί στις πιέσεις (Stone, 2009c), να διαχωρίζουν δηλαδή την επαγγελματική από την προσωπική τους ζωή, και να έχουν πάντα υπόψη τους πως αποτελούν πηγή συναισθηματικής, υλικής και πληροφοριακής στήριξης (McWilliam, 2005). Όσον αφορά στην παροχή πληροφοριών, εκείνες θα πρέπει να δίνονται με κατάλληλο τρόπο (Bruder, 2000' Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002' Topor, Holbrook, & Koenig, 2000) ώστε να μην ματαιώνεται η οικογένεια και να μην εμφανίζεται εξαρτημένη από τους επαγγελματίες.

Επιπλέον, ιδιαίτερη προσοχή οφείλουν να εφιστούν οι επαγγελματίες σε θέματα πολιτισμικών καταβολών της οικογένειας. Στις περιπτώσεις που οι επαγγελματίες προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο της οικογένειας, οι πρώτοι πρέπει να στοχεύουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη ενημέρωσή τους σε θέματα κουλτούρας της οικογένειας ώστε να αντιληφθούν τις διαφορές μεταξύ της δικής τους και της οικογένειας σχετικά με αξίες, τον τρόπο και ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002). Οφείλουν αξιοποιώντας τις πληροφορίες να αναζητήσουν στη συνέχεια κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο αλληλεπίδρασης με την οικογένεια (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002), να προτείνουν προσεγγίσεις «φιλικές» προς τη συγκεκριμένη κάθε φορά κουλτούρα (Bishop, 2000' Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002' Özdemir, 2008' Stone, 2009c), να πολεμήσουν τα στερεότυπα που έχουν υιοθετήσει για τη συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα από την οποία προέρχεται η οικογένεια (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002) και να αναδείξουν τη μοναδικότητα της οικογένειας (Özdemir, 2008) καθορίζοντας παράλληλα και το βαθμό πολιτισμικής αφομοίωσής της (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002).

Βασικά σημεία στα οποία κάθε επαγγελματίας θα πρέπει να δίνει ιδιαίτερη σημασία είναι: α.το γεγονός ότι κανένας επαγγελματίας δεν δύναται να αποκτήσει ειδικευση σε όλες τις πολιτισμικές ομάδες (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002) και κατά συνέπεια κάθε φορά που καλείται να εργαστεί με οικογένεια διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου από το δικό του οφείλει να εντοπίζει πηγές πληροφόρησης και να αναζητά πληροφορίες με τον ίδιο ζήλο, και β. η χρήση επιστημονικής ορολογίας και μη οικείας γενικότερα γλώσσας προς την οικογένεια αποτελεί εμπόδιο στη σχέση συνεργασίας εκείνου και της οικογένειας και δεν ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή της δεύτερης στην πορεία υλοποίησης του προγράμματος (Cho & Gannotti, 2005' Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002).

2.10.2. Οικογένεια

Η ενεργητική συμμετοχή της οικογένειας θεωρείται πολύ σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των προγραμμάτων ε.π. χάρη στην ισχυρή επιρροή της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού (Dunst, 2007· Dunst, Trivette, & Hamby στο Bruder, 2010· Lynch & Hanson στο Bruder, 2010· Shonkoff & Phillips, 2000· Stone, 2009c). Η συμβολή της τόσο στη διαδικασία αξιολόγησης όσο και στο σχεδιασμό και υλοποίηση των παρεμβάσεων είναι πολύτιμη (Stone, 2009c). Συγκεκριμένα, οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλο μέλος της ομάδας το παιδί και κατά συνέπεια είναι οι πλέον κατάλληλοι για τη σχετική ενημέρωση του συνόλου των συμμετεχόντων (Δελλασούδας, 2006). Επίσης, συγκρίνοντας το ποσοστό του χρόνου αλληλεπίδρασης επαγγελματιών-παιδιού και γονέων-παιδιού γίνεται εμφανές πως η επιρροή που ασκεί η οικογένεια στο παιδί είναι εντονότερη λόγω της συνεχούς αλληλεπίδρασής της με εκείνο και των αναρίθμητων ευκαιριών για αξιοποίηση που η δεύτερη διαθέτει (Bruder, 2010· Chen, 1999a· Mahoney & Wiggers, 2007· Shelton, Jeppson, & Johnson στο Bruder, 2010· Spiker, Hebbeler, & Mallik, 2005). Για τους παραπάνω λόγους (αρκετός διαθέσιμος χρόνος και καλή γνώση του παιδιού), οι γονείς αποτελούν σημείο-κλειδί για τη συνέχιση του έργου των επαγγελματιών (Chen, 1999a). Για να είναι εφικτή η υλοποίηση κοινών δράσεων, ωστόσο, οι γονείς θα πρέπει να θεωρούνται ισότιμα μέλη της ομάδας και να λαμβάνουν την πρέπουσα μεταχείριση με δικαίωμα στην ενημέρωση για την πορεία των δράσεων και στη διαμόρφωση των αποφάσεων (Chen, 1999a· Dunst, 2002· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002· Δελλασούδας, 2006). Προφανώς δικαιούνται να ζητούν και να λαμβάνουν διευκρινίσεις για τις προτεινόμενες δράσεις καθώς και τα επιχειρήματα των μελών που τις εισάγουν (Δελλασούδας, 2006· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002), γιατί έτσι θα είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και θα προσπαθούν με μεγαλύτερο σθένος (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002). Τέλος, στα πλαίσια εφαρμογής δράσεων θα πρέπει να περιλαμβάνεται η εκπαίδευση των γονέων στην υιοθέτηση αποτελεσματικού τρόπου αλληλεπίδρασης με το παιδί (Chen, 1999a· Dale & Salt, 2007· McCollum, 2002· Quah στο Ziviani, Freeney, Rodger, & Watter, 2010· Sloper & Turner στο Ziviani, Freeney, Rodger, & Watter, 2010).

Δυστυχώς, υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες οι γονείς δείχνουν απρόθυμοι να αναλάβουν ενεργητικό ρόλο στις δράσεις είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε λόγω έλλειψης κινήτρου υποτιμώντας τη συμβολή τους στην ολιστική ανάπτυξη της πορείας του παιδιού τους (McWilliam, Tocci, & Harbin, 1995).

2.10.3. Προβλήματα στις σχέσεις επαγγελματιών – οικογένειας

Καίριο θέμα στα προγράμματα ε.π. είναι η υποβάθμιση του ρόλου της οικογένειας και η υιοθέτηση μιας υπεροπτικής στάσης από την πλευρά των επαγγελματιών όταν οι τελευταίοι αφήνουν να εννοηθεί πως μόνο η δική τους παρέμβαση αναπτύσσει ουσιαστικά δεξιότητες στο παιδί (Mahoney & Wiggers, 2007). Επιπλέον, οι επαγγελματίες αρκετές φορές δεν δείχνουν να έχουν τη διάθεση να αποχωριστούν τη χρήση της επιστημονικής ορολογίας σε συναντήσεις όπου παρευρίσκεται η οικογένεια γεγονός που δεν αφήνει προφανώς περιθώρια στη δεύτερη να κατανοήσει και να συμμετέχει ενεργά στη συζήτηση (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002· Priestley στο Stone, 2009c· Quah στο Ziviani, Freeney, Rodger, & Watter, 2010· Sloper & Turner στο Ziviani, Freeney, Rodger, & Watter, 2010). Στο περιθώριο οδηγείται η οικογένεια και στις περιπτώσεις όπου ενώ εκείνη δεν κατανοεί και δε χειρίζεται σε ικανοποιητικό βαθμό την επίσημη γλώσσα του κράτους δεν υπάρχει πρόβλεψη για παρουσία διερμηνέα κατά τις συναντήσεις της ομάδας (Priestley στο Stone, 2009c· Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002). Συχνό φαινόμενο, επίσης, αποτελεί η υλοποίηση ενεργειών που δε λαμβάνουν υπόψη τους τα πολιτισμικά στοιχεία και τις προτιμήσεις της οικογένειας (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002· Stone, 2009c· Xu, 2007).

2.11. Τόπος Υλοποίησης Προγραμμάτων

2.11.1. Γενικά

Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των προγραμμάτων βάσει του τόπου υλοποίησής τους υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ερευνητών. Οι Ackah & Appiah (2011) προτείνουν τέσσερις κατηγορίες· τα προγράμματα που διεξάγονται στο σπίτι της οικογένειας (“home-based programs”), σε κέντρα (“center-based programs”), σε συνδυασμένη χρήση του σπιτιού και κάποιου κέντρου (“combined home-center programs”) και σε νοσοκομεία (“hospital-based programs”). Οι Correa, Fazzi, & Pogrund (2002) προτείνουν τρεις κατηγορίες θεωρώντας τα προγράμματα που διεξάγονται σε νοσοκομειακό πλαίσιο τμήμα εκείνων που διεξάγονται σε κέντρα εντάσσοντας τα σε εκείνη την κατηγορία.

Συνήθως, προτιμώνται προς εφαρμογή τα δύο πρώτα είδη δηλαδή εκείνα που πραγματοποιούνται στα πλαίσια του σπιτιού κι εκείνα που διεξάγονται σε κέντρα (Kochanek & Buka στο Chen, 1999a· Shonkoff, et al. στο Chen, 1999a). Βασική αρχή είναι η προσπάθεια παροχής των υπηρεσιών στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού ή γενικότερα σε όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό και απομονωμένο περιβάλλον ώστε το παιδί να επωφελείται από τις ήδη υπάρχουσες ευκαιρίες για μάθηση (Bruder, 2010).

2.11.2. Προγράμματα στο σπίτι (Home-based programs)

Τα προγράμματα που διεξάγονται στο σπίτι της οικογένειας περιλαμβάνουν υπηρεσίες που παρέχονται απευθείας στο παιδί ("direct services"), συμβουλευτική ή συνδυασμό αυτών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Τα προγράμματα αυτά εμφανίζουν, επίσης, ετερογένεια ως προς το πλήθος των συμμετεχόντων-επαγγελματιών, τη συχνότητα των συναντήσεων (κάθε εβδομάδα ή κάθε μήνα) και τον υπεύθυνο φορέα διεξαγωγής τους π.χ. ιδιωτική ή κρατική υπηρεσία (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Όσον αφορά στην ομάδα-στόχο των παιδιών, τα προγράμματα στο σπίτι απευθύνονται συνήθως στα μικρότερης ηλικίας παιδιά (Chen, 1999a) κάτω των 3 ετών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002) αν και παρέχονται κάποιες φορές και σε μεγαλύτερα τα οποία παρακολουθούν προσχολικά προγράμματα μειωμένου ωραρίου ("Partial day preschool programs") (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Επιπλέον, διαφοροποιήσεις εμφανίζουν τα προγράμματα από περιοχή σε περιοχή (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Κοινή βάση, ωστόσο, αποτελεί η διαμόρφωση και τήρηση εξατομικευμένου οικογενειακού προγράμματος υπηρεσιών, η εργασία με το παιδί παρουσία μέλους οικογένειας και η ενημέρωση της οικογένειας πριν την κάθε επίσκεψη (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002).

Φλέγον ζήτημα στα προγράμματα αυτού του τύπου, είναι τα αρνητικά συναισθήματα άγχους ως προς τη διάρκεια και το σκοπό της συνάντησης και ελέγχου του τρόπου ζωής στην οικογένεια, κυρίως σε οικογένειες διαφορετικής κουλτούρας με εκείνη των επαγγελματιών (Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002), κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (Stone, 2009c). Ωστόσο, τα θετικά στοιχεία υπερσχύουν των αρνητικών. Χάρη στο γεγονός ότι τα προγράμματα υλοποιούνται στο σπίτι της οικογένειας δεν απαιτείται η μετακίνηση εκείνης (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002) με ό,τι αυτό συνεπάγεται (αναζήτηση μεταφορικού μέσου, έξοδα, διάθεση χρόνου). Ακόμη, δίνεται η ευκαιρία παρατήρησης της οικογένειας στο φυσικό και οικείο περιβάλλον της και η διατύπωση υποδείξεων στη συνέχεια από τους επαγγελματίες για αλλαγές που θα βελτιώσουν την αλληλεπίδρασή των μελών της και την ανταπόκριση του παιδιού στο χώρο του σπιτιού (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Τέλος, η αξιοποίηση υλικών που ήδη υπάρχουν στο σπίτι και χρησιμοποιούνται στις καθημερινές ρουτίνες της οικογένειας είναι ένα ακόμη στοιχείο που ενισχύει την ενεργητική συμμετοχή της στις δράσεις του προγράμματος και συνέχιση του έργου των επαγγελματιών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

2.11.3. Προγράμματα σε κέντρα (Center-based programs)

Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται συνήθως σε σχολικούς, νοσοκομειακούς ή ιδιωτικούς χώρους (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Παρουσιάζουν έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους όσον αφορά στο μοντέλο παροχής υπηρεσιών που ακολουθούν, στον τύπο χρηματοδότησής τους, στο βαθμό εμπλοκής της οικογένειας και στο βαθμό ένταξης του παιδιού σε ομάδες με συνομηλίκους χωρίς αναπηρία (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Δυστυχώς, συχνά τα προγράμματα δεν πλαισιώνονται από τους πλέον κατάλληλους επαγγελματίες, δηλαδή τους εξειδικευμένους για την κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών του κάθε παιδιού (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

Τα προγράμματα που υλοποιούνται σε κέντρα, συγκρινόμενα με τα προγράμματα που υλοποιούνται στα πλαίσια του σπιτιού της οικογένειας, φαίνεται να εμφανίζουν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης του παιδιού με συνομήλικα παιδιά χωρίς αναπηρία (Bruder, 2001· Bruder & Staff, 1998· Campbell, Sawyer, & Muhlenhaupt, 2009· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002· Guralnick, 2001) και της οικογένειας με άλλες οικογένειες μέσω δικτύου οικογενειών μειώνοντας έτσι το στοιχείο της απομόνωσης (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Εκτός από εύκολη πρόσβαση σε πλήθος οικογενειών το κέντρο επιτυγχάνει και εύκολη πρόσβαση σε φάσμα υπηρεσιών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002). Τέλος, οφέλη προσκομίζουν εκτός από το παιδί και την οικογένεια και οι επαγγελματίες οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα πραγματοποίησης συχνών συναντήσεων και παροχής συντονισμένων υπηρεσιών (Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

2.11.4. Προγράμματα συνδυασμένης χρήσης σπιτιού-κέντρου (Combined home-center programs)

Τα προγράμματα αυτά αποτελούν τη σύνθεση των προγραμμάτων υλοποίησης στο σπίτι και εκείνων σε κέντρα. Η ανάγκη δημιουργίας των συγκεκριμένων έγκειται στην προσπάθεια κάλυψης μεγαλύτερου φάσματος αναγκών του παιδιού και της οικογένειάς του, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά και των δύο κατηγοριών (Ackah & Appiah, 2011· Correa, Fazzi, & Pogrund, 2002).

2.12. Τομείς Παρέμβασης

Στα πλαίσια των προγραμμάτων ε.π. εφαρμόζονται παρεμβατικές δράσεις που στοχεύουν άμεσα και έμμεσα στην ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, εκτός από άμεση διδασκαλία του παιδιού, υλοποιούνται παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (Crais, Roy, & Free, 2006· Keilty & Galvin, 2006· McCollum, 2002) που σύμφωνα με

έρευνες επίσης προωθούν τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού (Mulhearn Blasco, 2001 στο Keilty & Galvin, 2006).

2.12.1. Φυσικό Περιβάλλον

Όσον αφορά στο φυσικό περιβάλλον, δύναται να πραγματοποιηθούν προσαρμογές στο χώρο, στα υλικά, στις δραστηριότητες αλλά και στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων για συμμετοχή (Campbell, 2004). Στόχος τέτοιου τύπου παρεμβάσεων είναι η ενθάρρυνση της εξερευνητικής τάσης του παιδιού, η αύξηση της αυτονομίας του και η ενεργητική συμμετοχή του στη ζωή της οικογένειας (Doctoroff, 2001· Keilty & Galvin, 2006). Έρευνες δείχνουν πως η ομάδα παιδιών που επηρεάζεται και κατά συνέπεια ωφελείται περισσότερο από προσαρμογές στο χώρο είναι τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης (Hodapp, 2003). Ενδεικτικά, η οργάνωση του χώρου ενθαρρύνει την κίνηση και εξερευνητική τάση, τη χρήση της πιθανής υπολειπόμενης όρασης και μεγιστοποιεί την απόδοση της ακουστικής ικανότητας των παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης (Stone, 2009a· Κουτάντος, 2005). Ο κατάλληλος φωτισμός, η πρόβλεψη για περιορισμό των αντανάκλασεων καθώς και ο περιορισμός του θορύβου που πλαισιώνει το χώρο π.χ. τηλεόραση συμβάλλουν επίσης θετικά (Dote-Kwan & Chen, 1999· Stone, 2009a). Σχετικά με το θέμα του ήχου, είναι ωφέλιμο να υπάρχουν σύντομα χρονικά διαστήματα με μουσική ωστόσο θα πρέπει να διατηρείται κάποια ισορροπία ώστε να έχει το παιδί τη δυνατότητα να παρατηρήσει φυσικούς ήχους του περιβάλλοντος (Stone, 2009a). Εκτός από την οργάνωση του χώρου, το πλήθος και τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που εντοπίζονται στο χώρο και κατά συνέπεια τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί παίζουν σημαντικό ρόλο. Όπως επισημαίνει η Πολυχρονοπούλου (2004), «τα νήπια επιβάλλεται να αποκτήσουν ποικίλες εμπειρίες μέσω αισθητηριακών ερεθισμάτων». Ένα περιβάλλον πλούσιο σε απτικά, οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα δίνει κίνητρο στο παιδί να δράσει. Η περιορισμένη πρόσβαση σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα εμποδίζει το παιδί να κατανοήσει και να εξοικειωθεί με το περιβάλλον του ενώ συγχρόνως περιορίζει το ρεπερτόριο με το οποίο εκείνο θα μπορέσει να κοινοποιήσει τις ανάγκες του (Chen, 1999b). Ακόμη, η απουσία παιχνιδιών έχει δραματικά αποτελέσματα στο ρυθμό ανάπτυξης του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2004). Αν και γενικότερα εντοπίζεται έλλειμα σε υλικά ειδικά κατασκευασμένα για παιδιά με σπο (Stone, 2009a) εντούτοις η καταλληλά συνδυασμένη χρήση απλών υλικών της καθημερινότητας έχει θαυμασια αποτελέσματα π.χ. χρήση μιας κουπας με χρωματιστό εσωτερικό για το γάλα για έντονη αντίθεση.

2.12.2. Κοινωνικό Περιβάλλον

Οι παρεμβατικές δράσεις που αφορούν στο κοινωνικό περιβάλλον στοχεύουν στην αποτελεσματική αλληλεπίδραση των γονέων ή φροντιστών με το παιδί (εδώ θα εστιάσουμε στην οικογένεια). Η ανάγκη για στήριξη και βελτίωση αυτών των αλληλεπιδράσεων έχει επισημανθεί αρκετές φορές στη βιβλιογραφία (Correa, Fazzi, Pogrund, 2002· Dale & Salt, 2007· Hanson & Lynch στο Chen, 1999a· Loots, Devisé, & Sermijn, 2003· McCollum, 2002· Preisler, 1991· Winzer στο Ackah & Appiah, 2011). Σύμφωνα με τους Dote-Kwan και Chen (1999) καθώς και Recchia (1997) η αλληλεπίδραση γονέων-παιδιού θεωρείται η σημαντικότερη πτυχή της καθημερινότητας ενός παιδιού κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων ενώ η Pring (2008) υποστηρίζει πως μέσα από αυτή το παιδί γνωρίζει τον κόσμο. Επισημαίνεται, ωστόσο, πως η ποιότητα αλληλεπίδρασης επηρεάζει τη συναισθηματική (Barnard & Kelly στο Dote-Kwan & Chen, 1999· Crockenberg & Litman, 1990· Kochanska, Forman, & Coy, 1999), κοινωνική (Barnard & Kelly στο Dote-Kwan & Chen, 1999· Bornstein, Tamis-LeMonda, & Haynes, 1999· Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982· Spencer, Erting, & Marschark στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003), γνωστική (Barnard & Kelly στο Dote-Kwan & Chen, 1999· Recchia, 1997· Spencer, Erting, & Marschark στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003), γλωσσική (Spencer, Erting, & Marschark στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003) αλλά και γενικότερη (Beckwith & Cohen, 1989· Fewell, Casal, Glick, Wheeden, & Spiker, 1996· Loots, Devisé, & Sermijn, 2003) ανάπτυξη του παιδιού. Οι Mahoney & Wiggers (2007) θεωρούν πιθανές τις επιπτώσεις και στη σχολική ετοιμότητα ενός παιδιού.

Στις περιπτώσεις αναπηρίας, οι γονείς δυσκολεύονται να εμπλακούν ενεργά σε δραστηριότητες που θα απολαμβάνουν τόσο οι ίδιοι όσο και το παιδί τους (Chen, Friedman, & Calvello στο Dote-Kwan & Chen, 1999· Fraiberg στο Dote-Kwan & Chen, 1999· Rogow στο Dote-Kwan & Chen, 1999· Rowland στο Dote-Kwan & Chen, 1999). Σ' αυτές τις περιπτώσεις η ενημέρωση και η καθοδήγηση των γονέων είναι κρίσιμη. Οι γονείς θα πρέπει να μάθουν να αναγνωρίζουν και να ερμηνεύουν τις ενδείξεις που παρέχει το παιδί τους (Fraiberg στο Chen, 1999b· Fraiberg στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003· Wills στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003), π.χ. τον τρόπο που εκείνο εκφράζει τις προτιμήσεις του σε διάφορα αισθητηριακά ερεθίσματα (Chen, 1999b), και να απαντούν (ή να δρουν) βάσει εκείνων («contingent responsiveness») (Chen, 1999b· Keilty & Galvin, 2006). Οφείλουν να εξοικιωθούν με το ρεπερτόριο των μη τυπικών ("atypical") αντιδράσεων του παιδιού τους και να ανακαλύψουν τη λειτουργία τους (Dote-Kwan & Chen, 1999· Dale & Salt, 2007), π.χ. συχνά τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης μένουν ακίνητα θέλοντας να επιστήσουν

την προσοχή τους σε κάποιο ερέθισμα του περιβάλλοντος γεγονός ωστόσο που εκλαμβάνεται λανθασμένα ως αδιαφορία, καθώς και να υιοθετήσουν οι ίδιοι εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με το παιδί (Dale & Salt, 2008· Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999· Recchia, 1997· Urwin στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003). Ακόμη, οι γονείς θα πρέπει να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες παρέχοντας καθημερινά ευκαιρίες στο παιδί για να έχει τη δυνατότητα επιλογής (Chen, 1999b) στοχεύοντας έτσι στην αυτονομία του. Ιδιαίτερη προσοχή οφείλουν να επιστήσουν στον τρόπο που εισάγουν ένα νέο αντικείμενο ή δραστηριότητα π.χ. η απότομη τοποθέτηση αντικειμένου στο χέρι ενός παιδιού με σοβαρά προβλήματα όρασης τρομάζει το παιδί και το ωθεί να απομακρυνθεί (Stone, 2009a). Τέλος, ο λεκτικός σχολιασμός των καθημερινών δράσεων, αν και θεωρείται από τους γονείς δύσκολη τεχνική προς υιοθέτηση, έχει αποδειχτεί πως συμβάλει καταλυτικά στη διεύρυνση των εμπειριών του παιδιού και στη γενικότερη ανάπτυξή του (Stone, 2009a).

2.12.3. Παιδί

Οι παρεμβατικές δράσεις με άμεσο αποδέκτη το παιδί στοχεύουν στη διδασκαλία τρόπων απόκτησης και ερμηνείας της πληροφορίας από το παιδί καθώς και στην κινητοποίησή του για εξερεύνηση του κόσμου που το περιβάλλει και ενεργή συμμετοχή στις δράσεις (Chen, 1999a). Συγκεκριμένα, οι δράσεις ενδέχεται να αφορούν τη γνωστική ανάπτυξη (Ackah & Appiah, 2011), την αισθητηριακή ανάπτυξη (Ackah & Appiah, 2011), την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη (Ackah & Appiah, 2011· Dale & Salt, 2007,2008), τη γλωσσική/επικοινωνιακή ανάπτυξη (Ackah & Appiah, 2011· Dale & Salt, 2007), τη μάθηση και το παιχνίδι (Dale & Salt, 2007), τις δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού (Dale & Salt, 2007) και την προσαρμοστική ανάπτυξη ή αλλιώς δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης (Ackah & Appiah, 2011· Dale & Salt, 2007).

Γνωστική Ανάπτυξη

Λαμβάνοντας υπόψη πως η τυχαία μάθηση είναι αρκετά περιορισμένη, κυρίως στα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης (Correa, Fazzi, & Pogrand, 2002), κρίνεται αναγκαία η συστηματική, προσεκτική και στοχευμένη διδασκαλία των εννοιών (Fazzi & Klein, 2002). Η αξιοποίηση της ακοής, αφής, όσφρησης και κιναισθήσης συμβάλλουν στη βήμα προς βήμα ανάπτυξη των εννοιών στις περιπτώσεις απουσίας όρασης (Fazzi & Klein, 2002). Η ποιότητα καθώς και η ποσότητα των αισθητηριακών ερεθισμάτων που λαμβάνει το παιδί σχετίζεται άμεσα με την ακρίβεια και το ποσοστό κατανόησης μίας έννοιας (Fazzi & Klein, 2002). Ωστόσο, σημειώνεται πως στις περιπτώσεις όπου απουσιάζει η όραση δεν είναι πάντοτε εφικτή η ακριβής και ολοκληρωμένη κατάκτηση κάποιων εννοιών (Fazzi & Klein, 2002)

λαμβάνοντας υπόψη πως η όραση έχει ένα συντονιστικό ρόλο στην οργάνωση της εισερχόμενης πληροφορίας (Dale & Salt, 2008) και συμβάλει κατά 90% στη διαδικασία της μάθησης (Fazzi & Klein, 2002). Προφανώς, η ουσιαστική αλληλεπίδραση τόσο με ανθρώπους όσο και με αντικείμενα συμβάλλει στην κατανόηση του κόσμου (Fazzi & Klein, 2002). Εκτός από τη δημιουργία ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος, απαιτείται και η δημιουργία κινήτρου στο παιδί και η ενθάρρυνση εμπλοκής του σε δραστηριότητες τύπου δοκιμής και πλάνης ("trial & error") (Fazzi & Klein, 2002). Ιδιαίτερη βαρύτητα οφείλει να δοθεί και για την κατάκτηση της μονιμότητας των αντικειμένων καθώς και για την ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία τους για τη μετέπειτα ζωή του παιδιού (Fazzi & Klein, 2002). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η αξιοποίηση της εποικοδομιστικής προσέγγισης του Piaget, όσον αφορά στην κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας, σε συνδυασμό με το μοντέλο κοινωνικής μεσολάβησης ("social mediation view") του Vygotsky, σχετικά με την παροχή κατάλληλου βαθμού βοήθειας στο παιδί, συνθέτουν την πλέον κατάλληλη βάση για διδασκαλία των παιδιών (Fazzi & Klein, 2002).

Γλωσσική/Επικοινωνιακή Ανάπτυξη

Η γλώσσα επηρεάζει καταλυτικά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης και αλληλεπίδρασης του παιδιού (Dote-Kwan, 1995· Dote-Kwan & Hughes, 1994· Fraiberg στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003· Moore & McConathie, 1994· Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999· Recchia στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003· Rowland στο Loots, Devisé, & Sermijn, 2003) και προωθεί τη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (Loots, Devisé, & Sermijn, 2003). Ο βαθμός αναπηρίας, η συνύπαρξη αναπηριών, η ποιότητα καθώς και η ποσότητα αλληλεπιδράσεων τόσο με το κοινωνικό όσο και με το φυσικό περιβάλλον επηρεάζουν άμεσα τη γλωσσική ανάπτυξη ενός παιδιού (Fazzi & Klein, 2002). Έχει βρεθεί πως η δημιουργία ρουτινών που χαρακτηρίζονται από συνέπεια, προβλεψιμότητα και εναλλαγή σειράς μεταξύ παιδιού-γονέα ("turn-taking") προωθούν την προγλωσσική επικοινωνία (Chen, 1999d· Fazzi & Klein, 2002). Ρουτίνες που περιέχουν μίμηση ήχων ή δράσεων, απτικό παιχνίδι ή παιχνίδι κίνησης, δράση με ταυτόχρονο μοίρασμα προσοχής καθώς και ενθάρρυνση του παιδιού για λεκτική ανταπόκριση αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα των παραπάνω (Chen, 1999d). Ακόμη, η διακοπή μιας αγαπημένης δραστηριότητας ωθεί το παιδί να κοινοποιήσει την επιθυμία του για συνέχιση (Chen, 1999d). Κατά τη διάρκεια της παύσης, σε περίπτωση που το παιδί δεν προβεί σε κάποια παρατηρήσιμη συμπεριφορά προτείνεται η επίδειξη της επιθυμητής αντίδρασης και η ενθάρρυνση του παιδιού για μίμηση εκείνης (Chen, 1999d). Γενικότερα, το παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνεται να επικοινωνήσει για

τις ανάγκες του και κάθε προσπάθειά του να αναγνωρίζεται και να αποτελεί αφορμή για ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητάς του π.χ. όταν οι γονείς επαναλαμβάνουν και εμπλουτίζουν τις φράσεις του παιδιού εκείνο ενθαρρύνεται να συνεχίσει να μιλά (Fazzi & Klein, 2002· Stone, 2009a).

Δεξιότητες Εγγραμματισμού (γραφής και ανάγνωσης)

Η οικογένεια θα πρέπει να εξοικειώσει το παιδί με το θέμα του εγγραμματισμού παρέχοντας αρκετές εμπειρίες σε εκείνο από νωρίς π.χ. διαβάζοντας δυνατά, πραγματοποιώντας δραστηριότητες με τμήμα γραφής και ανάγνωσης (Koenig & Holbrook, 2000, 2002). Οι εκπαιδευτικοί συνιστάται να ενημερώνουν τους γονείς σχετικά με αποτελεσματικούς τρόπους επίδειξης γραφής και ανάγνωσης και να αξιοποιούν οι ίδιοι την άμεση διδασκαλία (Koenig & Holbrook, 2000, 2002). Γενικά, οι εμπειρίες εγγραμματισμού πρέπει να προσφέρονται με τρόπο άμεσο και σχεδιασμένο (Koenig & Holbrook, 2000, 2002).

Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη

Η δημιουργία ρουτινών που θα περιλαμβάνουν μετάβαση από μία δραστηριότητα σε άλλη και η συνεπής τήρηση εκείνων συμβάλει σημαντικά στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Fazzi, 2002· Fazzi & Klein, 2002· Sacks & Silberman, 2000). Προφανώς για τη δημιουργία των παραπάνω ρουτινών οφείλει να έχει προηγηθεί αξιολόγηση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του παιδιού (Sacks & Silberman στο Fazzi, 2002). Η αλληλεπίδραση με συνομηλίκους θεωρείται επίσης κομβικό σημείο στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων και η ενθάρρυνση τέτοιου τύπου αλληλεπιδράσεων συνιστάται από τη βιβλιογραφία (Fazzi, 2002· Pring, 2008· Sacks & Silberman στο Fazzi, 2002· Sacks & Silberman, 2000). Ακόμη, το παιδί πρέπει να διδάχεται και να εξασκηθεί στην κοινωνική κατανόηση (Pring, 2008), στη χρήση στρατηγικών αλληλεπίδρασης (Sacks & Silberman στο Fazzi, 2002· Stone, 2009b) και στην υιοθέτηση κοινωνικά αποδεκτών τρόπων συμπεριφοράς (Fazzi, 2002· Sacks & Silberman, 2000). Η κάθε προσπάθεια θετικής αλληλεπίδρασης πρέπει να αναγνωρίζεται και να ενισχύεται ώστε να εδραιωθεί (Αγγελή & Βλάχου, 2009· Fazzi, 2002· Sacks & Silberman, 2000). Η διδασκαλία χειρονομιών, κατάλληλων εκφράσεων προσώπου, διατήρηση οπτικής επαφής και κοινωνικά αποδεκτής απόστασης κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδράσεων συνθέτουν στόχους προς κατάκτηση μέσω διδασκαλίας (Fazzi, 2002· Sacks & Silberman, 2000· Stone, 2009b). Το μοίρασμα αντικειμένων είναι ένας ακόμη στόχος (Fazzi, 2002· Sacks & Silberman, 2000). Στις δραστηριότητες που απαιτείται μοίρασμα θα πρέπει να προβλέπεται επιβεβαίωση του παιδιού για επιστροφή του αντικειμένου σε εκείνο (Fazzi, 2002). Όσον αφορά στη συναισθηματική ανάπτυξη, η δημιουργία και διατήρηση σταθερού

συναισθηματικού δεσμού μεταξύ γονέων-παιδιού είναι απαραίτητη (Fazzi, 2002· Mahoney & Wiggers, 2007· Stone, 2009a). Τέλος, το παιχνίδι προϋποθέτει γλωσσικές, γνωστικές και κινητικές δεξιότητες και κατά συνέπεια οποιαδήποτε αναπτυξιακή καθυστέρηση στους παραπάνω τομείς έχει άμεσο αντίκτυπο στο κοινωνικό κομμάτι και κατ' επέκταση στο παιχνίδι (Rettig, 1994). Σχετικά με το παιχνίδι, σημειώνεται ακόμη πως σύνηθες είναι το φαινόμενο τα παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης να μην παίρνουν αρκετές πρωτοβουλίες για αλληλεπίδραση με συνομήλικα καθώς και σε περιπτώσεις που προσκαλούνται από τα δεύτερα για παιχνίδι να επιδεικνύουν ασυνήθιστες συμπεριφορές καταλήγοντας έτσι σε απομόνωση (Rettig, 1994).

Δεξιότητες Καθημερινής Διαβίωσης

Στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης περιλαμβάνονται οι δεξιότητες προσωπικής υγιεινής, φαγητού, τουαλέτας, ένδυσης, ατομικής περιποίησης, διαχείρισης χρημάτων, φροντίδας σπιτιού (Kelley & Smith, 2000· McCall στο Stone, 2009b). Η διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων οφείλει να λαμβάνει υπόψη την ηλικία και το εξελικτικό επίπεδο του παιδιού (Kelley & Smith, 2000· Pogrund, 2002· Stone, 2009b) και να υλοποιείται στα πλαίσια του φυσικού περιβάλλοντος του παιδιού, στη συνηθισμένη ώρα επιτέλεσής τους βάσει οικογενειακού προγραμματισμού, με αξιοποίηση των κατάλληλων υλικών και δραστηριοτήτων (Kelley & Smith, 2000· Pogrund, 2002· Stone, 2009b). Το παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνεται να δρα ανεξάρτητα (Fazzi, 2002· Pogrund, 2002), μιας κι έχει αποδειχθεί πως το εξαρτημένο παιδί γίνεται εξαρτημένος ενήλικας (Tooze στο Stone, 2009b). Μερικές τεχνικές που μπορούν να συμβάλουν στην κατάκτηση των παραπάνω δεξιοτήτων είναι η ανάλυση έργου, η επίδειξη, η χρήση ρουτινών, η ενίσχυση, η μίμηση προτύπου και η ανάστροφη αλυσιδωτή διαδικασία ("backward chaining") (Kelley & Smith, 2000· Pogrund, 2002).

Συμπεριφορά

Όσον αφορά στη συμπεριφορά, εκείνη πάντοτε έχει κάποια λειτουργία κι εξυπηρετεί κάποια ανάγκη (Αγγελή & Βλάχου, 2009· Mesaros στο Pruett, 2002· Pruett, 2002). Έτσι, μια συμπεριφορά μπορεί να εξυπηρετεί ανάγκη για αισθητηριακή ευχαρίστηση, αποφυγή απαιτήσεων του περιβάλλοντος, προσέλκυση προσοχής και απόκτηση επιθυμητών αντικειμένων ή δραστηριοτήτων (Pruett, 2002· Τσιούρη, 2008). Η ερμηνεία μίας συμπεριφοράς δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση (Chen, 1999a). Υπογραμμίζεται πως ίδιες ή παρόμοιες συμπεριφορές ενδέχεται να επιτελούν διαφορετική λειτουργία σε διαφορετικά παιδιά (Pruett, 2002) ή ακόμη και στο ίδιο παιδί σε διαφορετική χρονική στιγμή της ημέρας

(Pruett, 2002· Τσιούρη, 2008). Αρκετές φορές τα παιδιά παρουσιάζουν πλούσιο ρεπερτόριο ανεπιθύμητων συμπεριφορών και ταυτόχρονα ελάχιστες επιθυμητές συμπεριφορές (Pruett, 2002). Σ' αυτές τις περιπτώσεις τα παιδιά διδάσκονται κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές για να αντικαταστήσουν αρνητικές με την ίδια λειτουργία (Αγγελή & Βλάχου, 2009· Pruett, 2002). Υποστηρίζεται γενικότερα πως τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν ένδειξη ασυμφωνίας των αναγκών και ικανοτήτων ενός παιδιού και των αναγκών των άλλων μελών ή των απαιτήσεων του περιβάλλοντος (Pruett, 2002). Οι απαιτήσεις για αλλαγή θα πρέπει να είναι λογικές και να αφορούν μετρήσιμες και παρατηρήσιμες συμπεριφορές (Αγγελή & Βλάχου, 2009· Pruett, 2002). Έχει αποδειχθεί πως αλλαγές στο περιβάλλον και στον τρόπο αλληλεπίδρασης προωθούν αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού (Molnar & Lindquist, 2010· Pruett, 2002).

Κινητική Ανάπτυξη

Η εκπαίδευση του παιδιού σε δεξιότητες κινητικότητας και προσανατολισμού κρίνεται αναγκαία στις περιπτώσεις αναπηρίας όρασης (Griffin-Shirley, Trusty, & Rickard, 2000· Stone, 2009b). Η κινητική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με τη μάθηση μιας και η αυτόνομη κίνηση παρέχει ασύγκριτα περισσότερες ευκαιρίες για ποιοτική εξερεύνηση και εξοικείωση του ατόμου με το περιβάλλον του (Stone, 2009b). Η κινητική ανάπτυξη συνδέεται ακόμη με την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη μιας και διευκολύνει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Dale & Salt, 2008· Griffin-Shirley, Trusty, & Rickard, 2000· Stone, 2009b). Ακόμη, η φυσική κατάσταση του παιδιού καθώς και η υγεία του επηρεάζονται από την ικανότητα για κίνηση (Griffin-Shirley, Trusty, & Rickard, 2000· Stone, 2009b· Strickling, & Pogrud, 2002).

2.13. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης

Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν την έκβαση των προγραμμάτων ε.π.. Η συμβολή της πολιτείας με την πρόβλεψη κατάλληλου θεσμικού πλαισίου για την ε.π. είναι ένας σημαντικός παράγοντας (Ackah & Appiah, 2011). Ο τύπος και ο βαθμός συνεργασίας και επικοινωνίας των συμμετεχόντων επηρεάζει επίσης σημαντικά το αποτέλεσμα ενός προγράμματος (Ackah & Appiah, 2011· Chen, 1999a, 1999c· Fazzi, Klein, Pogrud, & Salcedo, 2002· Freeman & Vakil, 2004· Lynch & Stalock στο Cho & Gannotti, 2005). Έχει βρεθεί πως το δια-επιστημονικό μοντέλο θέτει τις βάσεις για επιτυχή προγράμματα (Bailey, et al. στο Özdemir, 2008· Carnegie Corporation, 1994· Chen, 1999a, 1999c· Fazzi, Klein,

Pogrund, & Salcedo, 2002· Mahoney, Boyce, Fewell, Spiker, & Wheeden, 1994· Mahoney & Wiggers, 2007· Schein στο Özdemir, 2008· Stone, 2009c). Ακόμη, η σημασία που δίνεται στα πολιτισμικά στοιχεία της οικογένειας (Chen, 1999d· Guralnick & Albertini, 2006), στις επιθυμίες, γνώσεις και συναισθήματά της (Stone, 2009c) συμβάλλει καταλυτικά στο τελικό αποτέλεσμα. Γενικότερα, η αποδοχή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε οικογένειας (Guralnick & Albertini, 2006) και η αξιοποίηση του δυναμικού της θεωρείται εποικοδομητική (Dunst & Trivette στο Özdemir, 2008) γι' αυτό η πληροφόρηση, η προετοιμασία και η ενθάρρυνση της οικογένειας (Δελλασούδας, 2006) για ανάληψη ενεργού ρόλου στα πλαίσια του προγράμματος είναι απαραίτητη. Ωστόσο, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μίας οικογένειας συνδιαζόμενο με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων θέτει εμπόδια (Δελλασούδας, 2006). Η ηλικία διάγνωσης της αναπηρίας στο παιδί (Pogrund, 2002· Shapiro & Derrington, 2004) καθώς και η ηλικία συμμετοχής του στο πρόγραμμα είναι παράγοντες ζωτικής σημασίας (Pogrund, 2002· Shapiro & Derrington, 2004). Ακόμη, η εντατική παροχή εξατομικευμένων παρεμβατικών δράσεων (Pogrund, 2002) με στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο και υψηλό επίπεδο δόμησης (Hauser-Cram & Krauss στο Pogrund, 2002· Shonkoff & Hauser-Cram, 1987) αυξάνουν το ποσοστό επιτυχίας του προγράμματος. Ο κατάλληλος ηλικιακά προσανατολισμός των δράσεων, π.χ. αξιοποίηση του ενεργητικού τρόπου μάθησης των νηπίων και του περιορισμένου χρόνου προσοχής τους (Bruder, 2010), προωθεί επίσης την αποτελεσματικότητα του προγράμματος. Τέλος, η υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης (Ackah & Appiah, 2011) με παρεμβάσεις που έχουν ως αποδέκτη όχι μόνο το παιδί αλλά το σύνολο του περιβάλλοντός του είναι καθοριστικής σημασίας.

3. Μεθοδολογία

Στα πλαίσια της παρούσας ενότητας, ο αναγνώστης ενημερώνεται σχετικά με το είδος της έρευνας, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, την ερευνητική διαδικασία και την ανάλυση των δεδομένων.

3.1. Είδος Έρευνας

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια των προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης. Συγκεκριμένα, πρόκειται για πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης (ε.π.) που αξιοποιεί το χώρο της οικογένειας για την υλοποίηση των δράσεων (βλ. 2.11.2) και πλαισιώνεται από άτομα που δρουν βάσει του δια-επιστημονικού μοντέλου ομάδας (βλ. 2.8.4.). Στα προγράμματα ε.π. η πορεία των δράσεων ορίζεται από τους συμμετέχοντες (βλ. 2.6.2.).

Όσον αφορά στο είδος της έρευνας, η συγκεκριμένη εργασία εντάσσεται στο χώρο της ποιοτικής έρευνας, χάρη στην ερμηνευτική προσέγγιση του κοινωνικού κόσμου που υιοθετεί και στην ολιστική επεξήγηση των δεδομένων (Mason, 2010). Ο ερευνητής παράγει, λοιπόν, δεδομένα αξιοποιώντας μεθόδους «κοινωνικά ελαστικές και ευαίσθητες» και αναλύει τα παραπάνω έχοντας κατανοήσει το πολύπλοκο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράχθηκαν (Mason, 2010) χωρίς να αποσκοπεί σε στατιστική ανάλυση (Bell, 1997).

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία ακολουθείται η προσέγγιση της μελέτης περίπτωσης με παρεμβατικό χαρακτήρα αξιοποιώντας το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης προσέγγισης για επικέντρωση και μελέτη σε βάθος συγκεκριμένης κατάστασης σε περιορισμένο χρονικό διάστημα (Bell, 1997).

3.2. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχε μία οικογένεια της οποίας το παιδί (για λόγους διαφύλαξης προσωπικών δεδομένων δόθηκε στο παιδί το όνομα «Αλέξανδρος») έχει διαγνωσθεί με τύφλωση. Η πρόσβαση στη συγκεκριμένη οικογένεια επιτεύχθηκε μέσω του συλλόγου τυφλών στον οποίο είναι εγγεγραμμένη εκείνη καθώς και η φοιτήτρια-ερευνήτρια (φ.ε.). Η μητέρα είχε δηλώσει ενδιαφέρον για συμμετοχή σε ενδεχόμενη πραγματοποίηση προγράμματος παρέμβασης.

3.2.1. Χαρακτηριστικά «Αλέξανδρου»

Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά του Αλέξανδρου πρόκειται για ένα αγόρι ηλικίας 3,5 ετών με ολική απώλεια όρασης και ενδεχομένως κάποια προβλήματα συμπεριφοράς. Δεν υπήρχε, ή τουλάχιστον δεν γνωρίζαμε αν υπήρχε, ολοκληρωμένη διάγνωση για τις ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού. Δυστυχώς όσες προσπάθειες διενεργήθηκαν για συλλογή δεδομένων μέσω επίσημων εγγράφων δεν έφεραν κάποιο αποτέλεσμα. Κατά συνέπεια, το προφίλ του σκιαγραφήθηκε από πληροφορίες στα πλαίσια μη δομημένων συνεντεύξεων με τους γονείς, κυρίως με τη μητέρα, καθώς και από συμμετοχική παρατήρηση της φ.ε. κατά τη διάρκεια παιγνιδιών δραστηριοτήτων στα πλαίσια του συλλόγου.

3.2.2. Χαρακτηριστικά οικογένειας

Όσον αφορά στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, πρόκειται για εκτεταμένη μητριαρχική οικογένεια (γιαγιά, παππούς, γονείς, Αλέξανδρος, αδέρφια πατέρα) η οποία ανήκει πολιτισμικά στη μειονότητα των Ρομά. Στα πλαίσια της οικογένειας χρησιμοποιούνται τόσο τα ελληνικά όσο και τα ρουμανοβλάχικα ως γλώσσα επικοινωνίας.

Σχετικά με το θέμα της οικίας, ο Αλέξανδρος και οι γονείς του μένουν στο πατρικό σπίτι του πατέρα του μαζί με τη γιαγιά, παππού και αδέρφια του πατέρα του. Ωστόσο, στο σπίτι εμφανίζεται μεγάλη κινητικότητα μιας κι εκείνο χρησιμοποιείται κατά τη διάρκεια της ημέρας κι από άλλους συγγενείς-αδέρφια του πατέρα που έχουν δημιουργήσει δικές τους οικογένειες. Σύμφωνα με τους γονείς του Αλέξανδρου, προσπάθειες για αυτονόμηση του ζευγαριού με το παιδί τους σε ξεχωριστό σπίτι ναυάγησαν λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων λαμβάνοντας υπόψη το χαμηλό περιστασιακό εισόδημα του πατέρα καθώς και τη μη εργασιακή απασχόληση της μητέρας. Σημειώνεται πως κατά καιρούς τα τρία πρόσωπα μετακινούνται σε άλλη πόλη για προσωρινή εργασία του πατέρα. Το επίδομα λόγω αναπηρίας όρασης που έχει εγκριθεί για το παιδί αξιοποιείται για τις ανάγκες όλων των μελών της ευρύτερης οικογένειας.

Όσον αφορά στα προσωπικά χαρακτηριστικά, οι γονείς του Αλέξανδρου είναι νεαρής ηλικίας με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Δεν ήταν διαθέσιμα περισσότερα στοιχεία για τις σχέσεις του ζευγαριού. Από παρατήρηση φαινόταν πως το ζευγάρι γενικά δεν αντιμετώπιζε τις δυσκολίες από κοινού. Σχετικά με τη σχέση του παιδιού με τον κάθε γονέα, φαίνεται πως υπήρχε ουσιαστική σχέση με τη μητέρα.

Τέλος, σχετικά με τις αντιλήψεις της οικογένειας για την ανατροφή του Αλέξανδρου, υπάρχουν ενδείξεις πως δεν ακολουθείται κοινή και σταθερή πορεία διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο από τα διάφορα μέλη όσο κι από το ίδιο μέλος σε διαφορετικές στιγμές της ημέρας. Έλλειψη σταθερών ορίων εντοπίζεται και στις συνήθειες ύπνου και διατροφής του Αλέξανδρου λαμβάνοντας υπόψη τις ελάχιστες ώρες ύπνου του παιδιού (5-7 ώρες περίπου ημερησίως) και τη δυσανάλογα μεγάλη πρόσληψη πρωτεϊνών ακόμη και νυχτερινές ώρες π.χ. στις 11 μ.μ.. Επίσης, από παρατήρηση της φ.ε. αλλά και από

σχόλια της μητέρας φαίνεται πως ο Αλέξανδρος παραμελείται αρκετά μιας και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας δεν έχουν ουσιαστική αλληλεπίδραση μαζί του αν και πάντα βρίσκεται κάποιον κοντά του για λόγους ασφαλείας ωστόσο απασχολημένο. Η μητέρα του παιδιού έχει αναφέρει πως ο φόρτος των οικιακών εργασιών δεν της επιτρέπει να περνά αρκετή ώρα με τον Αλέξανδρο. Σχετικά με την αναπηρία του παιδιού, η οικογένεια φαίνεται να έχει αποδεχτεί την κατάσταση. Ωστόσο, υπήρξε αναφορά σε διατήρηση της ελπίδας για πιθανή μελλοντική ιατρική παρέμβαση.

3.3. Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν κυρίως ποιοτικού αλλά και κάποια ποσοτικού τύπου εργαλεία για συλλογή δεδομένων. Η συστηματική συμμετοχική παρατήρηση σε φυσικό και δομημένο πλαίσιο από τη φ.ε., εργαλείο ποιοτικού τύπου (Mason, 2010· Robson, 2007) που προτείνεται για τα προγράμματα ε.π. (Dote-Kwan & Chen, 1999), παρείχε πλούσια και λεπτομερή δεδομένα για τον τρόπο αλληλεπίδρασης του Αλέξανδρου σε διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικά πρόσωπα αλλά και των επιδόσεών του σε διάφορες δραστηριότητες, τόσο στη φάση αξιολόγησής όσο και στη φάση παρέμβασης του προγράμματος. Στη φάση της παρέμβασης, η παρατήρηση συνοδεύτηκε από τη δημιουργία δελτίων καταγραφής της συχνότητας των ανεπιθύμητων συμπεριφορών καθώς και της επίδοσης του Αλέξανδρου σε γνωστικού τύπου δραστηριότητες (βλ. Παράρτημα Γ). Επιπλέον, τόσο στη φάση της αξιολόγησής όσο και στη φάση της παρέμβασης, τηρήθηκε ημερολόγιο συνάντησης στο οποίο καταγράφονταν τα βασικά στοιχεία του πλαισίου καθώς και της πορείας της συνάντησης. Οι συμπεριφορές του παιδιού καταγράφονταν και βάσει του μοντέλου ABC (βλ. Παράρτημα Δ: Πίνακας 5). Δεδομένα συλλέχθηκαν, ακόμη, μέσω μη δομημένων συνεντεύξεων με τους γονείς, κυρίως με τη μητέρα του Αλέξανδρου, εργαλείο που προτείνεται από τη βιβλιογραφία στα πλαίσια προγραμμάτων ε.π. (Dote-Kwan & Chen, 1999). Κατά τις συνεντεύξεις δόθηκε η ευκαιρία στους γονείς να εκφράσουν ελεύθερα τους προβληματισμούς και τις ιδέες τους στη φ.ε. η οποία είχε ρόλο ενεργού ακροατή αλλά και να ενημερωθούν σε απλή γλώσσα από εκείνη όταν το επεδίωκαν.

3.4. Ερευνητική Διαδικασία - Φάσεις Υλοποίησης - Υλικά

3.4.1. Γνωριμία με την οικογένεια

Μετά τη σχετική ενημέρωση της φ.ε. και του επόπτη καθηγητή σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης (ε.κ.), από τον πρόεδρο του συλλόγου τυφλών, για την ύπαρξη παιδιού που έχρηζε υπηρεσιών έγκαιρης παρέμβασης (του Αλέξανδρου)

προγραμματίστηκε συνάντηση γνωριμίας της οικογένειας και της φ.ε. σε χώρο του συλλόγου με τον πρόεδρο του συλλόγου. Στα πλαίσια αυτής της συνάντησης υπήρξε και ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα.

Ακολούθησε συνάντηση στο χώρο της οικογένειας με συμμετέχοντες τον ε.κ., τη φ.ε., τον Αλέξανδρο, τη μητέρα και τη θεία του. Σε εκείνη, η μητέρα έδωσε κάποιες πληροφορίες για το προφίλ του Αλέξανδρου, επιβεβαίωσε τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και δέχτηκε την πρόταση να αποτελεί εκείνη εκπρόσωπο της οικογένειας στα πλαίσια του προγράμματος (καλή γνώση και ουσιαστική αλληλεπίδραση με τον Αλέξανδρο καθώς και πραγματικό ενδιαφέρον για την πορεία του). Η συνάντηση αυτή έδωσε, ακόμη, τη δυνατότητα για αδρό προγραμματισμό της πορείας του προγράμματος καθώς και μερική αξιολόγηση του πλαισίου της οικογένειας. Από τις πρώτες ενδείξεις και σύμφωνα με την άποψη της μητέρας το πλαίσιο του σπιτιού φαινόταν να μην είναι διευκολυντικό για την υλοποίηση παρεμβατικών δράσεων. Σημειώνεται πως σ' αυτή τη συνάντηση προέκυψε η υπόθεση συνύπαρξης αυτισμού με τύφλωση στον Αλέξανδρο λόγω της έντονης μη επικοινωνιακής ηχολαλίας που εμφάνισε καθ' όλη τη διάρκειά της, χωρίς ωστόσο να εκφραστούν σκέψεις στη μητέρα. Γι' αυτό το λόγο, τις ημέρες που ακολούθησαν ενημερώθηκε σχετικά η καθηγήτρια στο φάσμα του αυτισμού και εξασφαλίστηκε η συμμετοχή της στο πρόγραμμα σε περίπτωση επιβεβαίωσης της υπόθεσης.

Μετά τη συνάντηση στο χώρο του σπιτιού υπήρξε παύση των ενεργειών του προγράμματος για χρονικό διάστημα πέντε μηνών λόγω απουσίας των τριών μελών της οικογένειας σε άλλη πόλη.

3.4.2. Φάσεις Προγράμματος

Το πρόγραμμα έγκαιρης παρέμβασης που ακολούθησε αναλύθηκε τεχνικά σε δύο φάσεις (Α' και Β'). Η Α' φάση περιέλαβε τη διαδικασία αξιολόγησης γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού και ολοκληρώθηκε με την επίσημη συνάντηση της δια-επιστημονικής ομάδας για λήψη αποφάσεων σχετικών με το περιεχόμενο και προσανατολισμό των παρεμβατικών δράσεων. Στη Β' φάση τοποθετήθηκε ο σχεδιασμός και υλοποίηση κατάλληλων ενεργειών για την επίτευξη των συλλογικά τοποθετημένων στόχων. Η φάση αυτή έκλεισε με τη δεύτερη επίσημη συνάντηση της δια-επιστημονικής ομάδας στα πλαίσια της οποίας παρατέθηκε η έκβαση των ενεργειών και ο βαθμός εκπλήρωσης των αρχικών στόχων ενώ δρομολογήθηκαν ζητήματα για τη μετάβαση του παιδιού σε κατάλληλο σχολικό πλαίσιο. Στις δύο φάσεις του προγράμματος συμμετείχαν ο Αλέξανδρος και οι γονείς του, ο ε.κ., η φ.ε., ένας ψυχολόγος και ο πρόεδρος του συλλόγου τυφλών. Η μητέρα, η

φ.ε. και ο Αλέξανδρος αποτελούσαν τους βασικούς συντελεστές των συναντήσεων αξιολόγησης και παρέμβασης ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είχαν ρόλο υποστηρικτικό και συμβουλευτικό.

3.4.2.1. Α' Φάση: Συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση

Στα πλαίσια της φάσης αυτής πραγματοποιήθηκαν 10 συναντήσεις συνολικής διάρκειας 15 περίπου ωρών. Από αυτές μία πραγματοποιήθηκε στο χώρο της οικογένειας ενώ οι υπόλοιπες εννέα φιλοξενήθηκαν σε χώρους του συλλόγου. Στόχοι των παραπάνω συναντήσεων ήταν η εξοικείωση παιδιού - φ.ε. και μητέρας - φ.ε., η αξιολόγηση του παιδιού στις πέντε αναπτυξιακές περιοχές (γνωστική, κινητική, αισθητηριακή, γλωσσική, κοινωνικοσυναισθηματική), η συνεργασία μητέρας - φ.ε. και η παρατήρηση της συμπεριφοράς του παιδιού.

Συναντήσεις στα πλαίσια του συλλόγου

Χώρος

Όσον αφορά στις συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν στο σύλλογο, κρίθηκε αναγκαία η χρήση δύο χώρων για διευκόλυνση της αξιολόγησης των περιοχών ανάπτυξης του παιδιού. Έτσι, λοιπόν, επιλέχτηκε η μικρή αίθουσα της λέσχης του συλλόγου και ο χώρος του γυμναστηρίου. Ο πρώτος χώρος ευνοούσε τη συλλογή δεδομένων κυρίως για τις τέσσερις περιοχές ανάπτυξης (γνωστική, αισθητηριακή, γλωσσική, κοινωνικοσυναισθηματική) ενώ ο δεύτερος έδινε τη δυνατότητα περισσότερων ευρημάτων για την κινητική ανάπτυξη. Υπογραμμίζεται πως ευρήματα για την κινητική ανάπτυξη του παιδιού από την αλληλεπίδρασή του στο χώρο της αίθουσας καθώς και ευρήματα σχετικά με τις υπόλοιπες περιοχές από τη δράση εκείνου στο χώρο του γυμναστηρίου θα συμπεριλαμβάνονταν στη διαδικασία δημιουργίας του προφίλ του Αλέξανδρου.

Κατά τη διαδικασία επιλογής των παραπάνω χώρων, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις δυνατότητες που παρείχε κάθε ένας από αυτούς. Συγκεκριμένα, ο χώρος του γυμναστηρίου παρείχε μεγάλη επιφάνεια επιστρωμένη από ειδικό ξύλινο δάπεδο που απορροφούσε τους κραδασμούς καθώς και μοκέτα. Επίσης, στον ίδιο χώρο υπήρχε εξοπλισμός που μπορούσε να χρησιμοποιηθεί χωρίς κίνδυνο στα πλαίσια παιχνιδιού (πλαστικές φουσκωτές μπάλες διαφόρων μεγεθών με και χωρίς κουδουνάκια). Από την άλλη, ο χώρος της αίθουσας, που έχει σχεδιαστεί ως αναγνωστήριο, περιείχε θρανία και καρέκλες οπότε εκεί μπορούσαν να δουλεύουν γνωστικού τύπου δραστηριότητες με χρήση του εκπαιδευτικού υλικού του συλλόγου.

Άδεια Χρήσης

Όσον αφορά στη χρήση εκπαιδευτικού υλικού (βλ. Παράρτημα Α) καθώς και χώρων του συλλόγου είχε παραχωρηθεί άδεια από το σύλλογο έχοντας προφανώς επισημανθεί πως οποιαδήποτε φθορά ή απουσία αντικειμένου κατά τη διάρκεια της διαδικασίας όφειλε να αποκατασταθεί από τη φ.ε..

Συμμετέχοντες

Στις πρώτες συναντήσεις συμμετέχοντες στις δραστηριότητες ήταν το παιδί και η φ.ε.. Ωστόσο, οι γονείς ενθαρρύνθηκαν να είναι παρόντες στο χώρο με την προϋπόθεση να μην είναι αισθητή στο παιδί η παρουσία τους (κρυφή παρουσία). Το παραπάνω κρίθηκε αναγκαίο για αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού απουσία οικογένειας καθώς και για εξοικείωση του παιδιού με τη φ.ε.. Μετά από λίγες συναντήσεις η μητέρα, ενθαρρύνθηκε να λάβει ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες. Κατ' αυτό τον τρόπο θα αξιολογούταν η συμπεριφορά του παιδιού παρουσία εκείνης, θα συλλέγονταν δεδομένα σχετικά με την αλληλεπίδρασή τους και θα εξοικειώνονταν και τα τρία άτομα σε μια δυναμική διαδικασία που θα οδηγούσε προοδευτικά σε παρεμβατικές δράσεις.

Προκαταρκτικές Ενέργειες για τη διαδικασία αξιολόγησης

Η φ.ε. προέβη σε κάποιες ενέργειες ώστε να διασφαλιστούν οι πλέον ιδανικές συνθήκες για την υλοποίηση της αξιολόγησης. Πριν την έναρξη των εργασιών, επικοινώνησε με τους γονείς για να εξασφαλίσει ημέρες και ώρες «βολικές» για συνάντηση. Στη συνέχεια, έλεγξε τη διαθεσιμότητα των χώρων εξασφαλίζοντας την αποκλειστική χρήση αυτών για τις ώρες της αξιολόγησης. Κατά τη έναρξη κάθε συνάντησης, φρόντιζε να ενημερώνει τα μέλη του συλλόγου που βρίσκονταν στη λέσχη εκείνη τη στιγμή, στη μεγάλη αίθουσα, σχετικά με τη σημασία μη παρεμβολής στο χώρο όπου πραγματοποιείται η συνάντηση.

Ενέργειες παιδαγωγικής φύσης

Η φ.ε. οργάνωσε και έφερε σε πέρας την αξιολόγηση αξιοποιώντας γνώσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα λόγω της ειδικότητάς της (ειδική νηπιαγωγός) και έχοντας την υποστήριξη του ε.κ. και ενός ψυχολόγου με εμπειρία σε διαγνώσεις παιδιών με αναπηρία. Έτσι, όσον αφορά στο πρόγραμμα των παιγνιδιών δραστηριοτήτων, δημιούργησε μία ροή με περιθώρια τροποποίησης βάσει των ενδιαφερόντων και της διάθεσης του Αλέξανδρου. Προσάρμοσε ακόμη γλωσσικά τον τρόπο επικοινωνίας με εκείνον ώστε να είναι εφικτή η αποτελεσματικότερη αλληλεπίδρασή τους. Συγκεκριμένα, ακολούθησε ιδιαίτερα δομημένο τρόπο σχηματισμού ερωτήσεων και παροχής οδηγιών σε απλή γλώσσα. Επίσης, παρείχε πρότυπο μίμησης στο παιδί με τεχνική φυσικής καθοδήγησης hand over hand (McLinden,

2002) και παράλληλη λεκτική επεξήγηση για να βεβαιωθεί πως εκείνο είχε κατανοήσει τι θα του ζητούνταν. Προχωρούσε σε επαναλήψεις δραστηριοτήτων για επιβεβαίωση των ευρημάτων της. Ακόμη, προσπάθησε να λάβει υπόψη στο πρόγραμμα τα μικρά χρονικά διαστήματα προσοχής των παιδιών στην ηλικία του Αλέξανδρου (2'-6') καθώς και να δημιουργήσει συνθήκες δομημένου περιβάλλοντος για να αυξήσει την προβλεψιμότητα και να μειώσει τα πιθανά επίπεδα άγχους του Αλέξανδρου. Τέλος, παρείχε ενίσχυση (υλικής φύσης, κοινωνικής φύσης, πληροφόρησης, εναλλαγή δραστηριοτήτων) άμεσα και με συνέπεια (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009) όταν ο Αλέξανδρος εμφάνιζε επιθυμητή συμπεριφορά ενώ διέκοπτε θετικές ενισχύσεις όταν εκείνος εμφάνιζε μη επιθυμητή για να τον κρατήσει σε όρια ώστε να είναι εφικτή η εδραίωση μιας σχέσης ευνοϊκής για τη συνέχιση της αξιολόγησης και της αποτελεσματικότερης αργότερα παρέμβασης.

Συνάντηση στα πλαίσια του σπιτιού

Η συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε στα μέσα περίπου των συναντήσεων της αξιολόγησης, αξιοποιώντας το γεγονός ότι το παιδί είχε αποκτήσει οικειότητα με τη φ.ε. ενώ είχαν συλλεχθεί ήδη αρκετά στοιχεία για την ανάπτυξή του. Στη συνάντηση συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε.. Το υπνοδωμάτιο της οικογένειας ήταν ο χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκε η συνάντηση.

Συνάντηση ομάδας έγκαιρης παρέμβασης

Τα δεδομένα των 10 συναντήσεων οργανώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν στους αναπτυξιακούς τομείς που προτείνονται από τη βιβλιογραφία (βλ. Bishop, 2000· Stone, 2009a) ενώ συσχετίστηκαν αδρά με τις επιδιώξεις βάσει χρονολογικής ηλικίας που τίθενται για παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης (βλ. Bishop, 2000). Επίσης, τα δεδομένα αυτά αξιοποιήθηκαν και για τη μελέτη της αρχικής υπόθεσης για αυτισμό.

Ακολούθησε η σύσταση της ομάδας έγκαιρης παρέμβασης (οεπ) βάσει των αναγκών του παιδιού και των διαθέσιμων ειδικοτήτων (βλ. 2.7) και η πρώτη επίσημη συνάντηση των μελών της (γονείς, φ.ε., ε.κ., ψυχολόγος, πρόεδρος συλλόγου τυφλών). Στα πλαίσια της συνάντησης οργανώθηκε το εξατομικευμένο οικογενειακό πλάνο υπηρεσιών (βλ. 2.6.2). Αρχικά, παρουσιάστηκαν από τη φ.ε. τα ευρήματα της αξιολόγησης του Αλέξανδρου οργανωμένα στους πέντε αναπτυξιακούς τομείς και συσχετίστηκαν με πληροφορίες που ανέφεραν οι γονείς. Ορίστηκαν οι στόχοι του προγράμματος (μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών & βελτίωση λεκτικής επικοινωνίας Αλέξανδρου, πρόοδος μητέρας σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς) καθώς και θέματα όπως το πλαίσιο και η διάρκεια υλοποίησης των δράσεων. Όσον αφορά στο πλαίσιο, αποφασίστηκε με τη σύμφωνη κι ενισχυμένη με

επιχειρήματα άποψη των γονέων το μεγαλύτερο ποσοστό των συναντήσεων να πραγματοποιηθεί σε χώρο του συλλόγου λόγω ακαταλληλότητας του οικογενειακού πλαισίου. Κλείνοντας, έγινε ο πρώτος σχεδιασμός της ροής του προγράμματος. Σύμφωνα με εκείνον θα πραγματοποιούνταν συναντήσεις φ.ε. – μητέρας για ανταλλαγή ιδεών και τελική επιλογή δραστηριοτήτων. Ο ε.κ. θα υποστήριζε τη διαδικασία και θα έλεγχε τις δραστηριότητες πριν την κατασκευή του υλικού για εκείνες. Στη συνέχεια, θα εφαρμόζονταν πιλοτικά οι επιλεγμένες δραστηριότητες με ανοιχτό ενδεχόμενο τροποποιήσεων. Σταδιακά, οι δραστηριότητες θα αυξάνονταν βάσει των ενδιαφερόντων και των αναδυόμενων δεξιοτήτων του παιδιού. Υπογραμμίστηκε πως καθ' όλη τη διάρκεια των συναντήσεων θα υπήρχε ενημέρωση όλων των μελών της οεπ άμεσα ή έμμεσα. Το πρόγραμμα θα έκλεινε με μία τελική συνάντηση της οεπ όπου θα συζητούνταν το ποσοστό επίτευξης των στόχων και θα λαμβάνονταν αποφάσεις για κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο για τον Αλέξανδρο.

3.4.2.2. Β' Φάση: Υλοποίηση Παρεμβατικών Δράσεων

Τροποποιήσεις Αρχικού Σχεδιασμού

Η φάση αυτή ξεκίνησε με καθυστέρηση δύο μηνών βάσει του αρχικού σχεδιασμού που αναφερόταν στο εξατομικευμένο οικογενειακό πλάνο υπηρεσιών. Η απουσία της οικογένειας από την πόλη οδήγησε στην αναβολή των προγραμματισμένων ενεργειών. Στα πλαίσια της δεύτερης φάσης πραγματοποιήθηκαν 24 συναντήσεις συνολικής διάρκειας 32 περίπου ωρών. Όλες οι συναντήσεις υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του σπιτιού της οικογένειας παρά τον αρχικό σχεδιασμό για πραγματοποίηση του μεγαλύτερου ποσοστού εκείνων στο σύλλογο. Αιτία για την παραπάνω τροποποίηση αποτέλεσε η μη διευκόλυνση του πατέρα στη μετακίνηση παιδιού και μητέρας στο χώρο του συλλόγου. Η στάση αυτή του πατέρα δεν ήταν αναμενόμενη λαμβάνοντας υπόψη πως κατά τη συνάντηση της οεπ μετά το πέρας της αξιολόγησης ο ίδιος είχε στηρίξει την υλοποίηση των περισσότερων παρεμβατικών δράσεων στους χώρους του συλλόγου λόγω ακαταλληλότητας οικογενειακού πλαισίου. Ακόμη, δεν υπήρξε σχετική ενημέρωση από πλευράς οικογένειας για αλλαγή πλάνου. Παρ' όλα αυτά συμφωνήθηκε να μη διακοπεί η συνεργασία μιας και η μητέρα είχε δώσει ιδιαίτερα θετικά δείγματα συμπεριφοράς.

Τροποποιήσεις υπήρξαν και στο ζήτημα σχεδιασμού και δόμησης των δραστηριοτήτων. Έτσι, αν και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. Dote-Kwan & Chen, 1999) οι δραστηριότητες ενισχύουν τις ήδη υπάρχουσες ρουτίνες της οικογένειας, στη δεδομένη κατάσταση τέτοιου τύπου ρουτίνες έλειπαν. Έτσι, η φ.ε. προέβη σε κατασκευή δραστηριοτήτων που χάρη στα υλικά τους θα παρείχαν απτικά ή ακουστικά ερεθίσματα ή θα ενθάρρυναν την κίνηση του

παιδιού. Ο επόπτης καθηγητής υποστήριξε τη φ.ε. στη συγκεκριμένη διαδικασία. Ακόμη, ο πρόεδρος του συλλόγου παραχώρησε άδεια για χρήση κάποιου μέρους του εκπαιδευτικού υλικού του συλλόγου με την προϋπόθεση πως οποιαδήποτε φθορά ή απουσία υλικού θα έπρεπε να αποκατασταθεί.

Συναντήσεις παρεμβατικών δράσεων

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων που ακολούθησαν εφαρμόστηκαν τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς τόσο για αύξηση θετικών συμπεριφορών όσο και για μείωση αρνητικών συμπεριφορών που εμφάνιζε ο Αλέξανδρος. Όσον αφορά στις θετικές συμπεριφορές χρησιμοποιήθηκε ενίσχυση (πληροφόρησης, κοινωνικής φύσης και εναλλαγή δραστηριοτήτων), σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009), παροχή προτύπου για μίμηση (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009). Στα πλαίσια της ενίσχυσης εφαρμόστηκε η αρχή του Premack σύμφωνα με την οποία παρέχοντας ενισχυτές υψηλής ισχύος ενδέχεται να αυξήσουμε συμπεριφορές τις οποίες το παιδί δεν εμφανίζει συχνά (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009· Γενά, 2007). Για τη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών χρησιμοποιήθηκε η διακοπή θετικών ενισχυτών ή αλλιώς «time out» (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009). Εκτός από τις παραπάνω τεχνικές η φ.ε. συνέχισε να χρησιμοποιεί απλή γλώσσα επικοινωνίας με τον Αλέξανδρο, να υπενθυμίζει λεξιλόγιο που αφορά στις δραστηριότητες. Με εναλλαγή δραστηριοτήτων κίνησης και ηρεμίας προσπάθησε να δημιουργήσει συνθήκες εκτόνωσης του Αλέξανδρου και στη συνέχεια επαναφοράς του σε γνωστικού τύπου δραστηριότητες με απαίτηση συγκέντρωσης. Τέλος, προσπάθησε να δομήσει το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων της κάθε συνάντησης για να αυξήσει την προβλεψιμότητα και να μειώσει τα επίπεδα άγχους του παιδιού.

Όσον αφορά στα υλικά των δραστηριοτήτων, χρησιμοποιήθηκαν τόσο έτοιμα εκπαιδευτικά υλικά του εμπορίου όσο και υλικά κατασκευασμένα από τη φ.ε. (βλ. Παράρτημα Β). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην πρώτη κατηγορία, χρησιμοποιήθηκαν σετ λαχανικών και φρούτων των 2 τεμαχίων ανά είδος, εκπαιδευτικοί τροχοί με ήχους, μπάλες με κουδουνάκια, απτικό βιβλίο, πάνινοι κύβοι με κουδουνάκια, ζεύγη ξύλινων ενσφηνωμάτων και μεγάλη φουσκωτή μπάλα. Επίσης, κατασκευάστηκαν δραστηριότητες αξιοποιώντας ζυμαρικά 4 ειδών, κουτιά, φακέλους διαστάσεων , φακέλους διαστάσεων, βέλκρο, κολλητική ταινία μονής και διπλής όψης και χαρτόνια πέντε διαφορετικών υφών. Οι φάκελοι και τα κουτιά συνέβαλαν στην οπτική, αντιληπτή ως απτική από τον Αλέξανδρο, οργάνωση των υλικών κάποιων δραστηριοτήτων (βλ. ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2004).

Μετά από λίγες ημέρες εφαρμογής, κρίθηκαν απαραίτητες κάποιες τροποποιήσεις. Συγκεκριμένα, στους φακέλους που χρησιμοποιήθηκαν αντικαταστάθηκε η κολλητική ταινία που στερέωνε τα κομμάτια-πρότυπα με κόλλα έτσι ώστε τα κομμάτια αυτά να βρίσκονται στο ίδιο σχεδόν επίπεδο με το φύλλο του φακέλου και να είναι περισσότερο σαφές στον Αλέξανδρο πως αποτελούν βάση που δεν αφαιρείται. Σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκε κόλλα στιγμής για να στερεωθούν κομμάτια τα οποία λόγω υφής ή σχήματος ξεκολλούσαν πιο εύκολα με τράβηγμα από τον Αλέξανδρο. Επίσης, τοποθετήθηκε επιπλέον βέλκρο σε σχηματισμό ορθογωνίου-πλαισίου για να στερεώσει καλά τα αποθηκευτικά φακελάκια στο εσωτερικό των μεγάλων φακέλων και να μην επιτρέπει στον Αλέξανδρο να σφηνώνει το χέρι του και να ξεκολλά το φακελάκι από το φάκελο. Για τα κουτιά που χρησιμοποιήθηκαν σε κάποιες δραστηριότητες χρησιμοποιήθηκε κολλητική ταινία μίας όψης για ενίσχυση των κουτιών στα χτυπήματα ενώ τοποθετήθηκαν όσο το δυνατόν πιο χαμηλά χωρίσματα στο εσωτερικό των κουτιών που προορίζονταν για ομαδοποιήσεις αντικειμένων.

Συνάντηση ομάδας έγκαιρης παρέμβασης

Μετά την ολοκλήρωση του κύκλου των συναντήσεων των παρεμβατικών δράσεων, πραγματοποιήθηκε συνάντηση της οεπ όπου συζητήθηκαν η πορεία των δράσεων και το ποσοστό επίτευξης των στόχων και δρομολογήθηκαν ενέργειες για επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου για τον Αλέξανδρο. Με τη συγκεκριμένη συνάντηση ολοκληρώθηκε το έργο της συγκεκριμένης ομάδας.

3.5. Ανάλυση Δεδομένων

Όσον αφορά στη φάση της αξιολόγησης της ανάπτυξης του Αλέξανδρου, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε μορφή ημερολογίου και στη συνέχεια εντάχθηκαν ανάλογα με το περιεχόμενό τους σε πέντε ομάδες-τους αναπτυξιακούς τομείς.

Όσον αφορά στη φάση της παρέμβασης, κάποια δεδομένα συγκεντρώθηκαν σε μορφή ημερολογίου, κάποια σε σημειώσεις πεδίου και κάποια σε πίνακες. Σε μορφή ημερολογίου διατυπώθηκαν η επίδοση του Αλέξανδρου στις δραστηριότητες, η συμπεριφορά του από ποιοτική άποψη καθώς και στοιχεία της πορείας της μητέρας. Ως σημειώσεις πεδίου καταγράφηκαν δεδομένα που αφορούσαν τη διάρκεια, τον τόπο, τους συμμετέχοντες, τους παρόντες καθώς και τη σειρά των δραστηριοτήτων της κάθε συνάντησης. Τέλος, οι πίνακες έδωσαν τη δυνατότητα ποσοτικής καταγραφής συμπεριφορών και επιδόσεων σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Για να καταστεί εφικτή η ποσοτική καταγραφή συμπεριφορών προηγήθηκε διαδικασία επιλογής και κατάλληλου ορισμού των

συμπεριφορών προς μελέτη. Πρώτα απ' όλα, επιλέχθηκαν συμπεριφορές μετρήσιμες και παρατηρήσιμες. Εκτός από τη συμπεριφορά που σχετιζόταν με την τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα επιλέχθηκαν κι άλλες αρνητικές συμπεριφορές (χτυπήματα, φωνές, καταστροφή αντικειμένου) που εντάχθηκαν σε τρεις ομάδες κλιμακούμενης έντασης δηλαδή σε συμπεριφορές μικρής έντασης, μεσαίας έντασης και μεγάλης έντασης. Καθορίστηκαν, στη συνέχεια, τα κριτήρια ένταξης μίας συμπεριφοράς στην καθεμία από τις παραπάνω τρεις ομάδες. Έτσι, στην πρώτη ομάδα θα έμπαινε συμπεριφορά απρόθυμης συνεργασίας του Αλέξανδρου στα πλαίσια δραστηριότητας συνοδευόμενη με γκρίνια χωρίς χτυπήματα, έντονη ένταση φωνής ή καταστροφή κάποιου αντικειμένου. Στη δεύτερη, θα εντάσσονταν συμπεριφορές μεγαλύτερης έντασης όπου ο Αλέξανδρος δεν θα συνεργαζόταν στην προτεινόμενη δραστηριότητα, θα εμφάνιζε έντονη ένταση φωνής, ελαφρώς κινητικότητα αλλά αποδοχή συνεργασίας σε άλλη προτεινόμενη δραστηριότητα. Τέλος, μεγάλης έντασης θεωρήθηκαν οι συμπεριφορές που σχετιζόνταν με χτυπήματα, κλάματα, φωνές, καταστροφή αντικειμένου και μη συμβιβασμό του παιδιού για συνεργασία σε καμία δραστηριότητα.

Έτσι, μετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς τοποθέτησης αντικειμένου στο στόμα και η διάρκεια εμφάνισης συμπεριφορών μικρής, μεσαίας και μεγάλης έντασης. Χάρη στο μοντέλο καταγραφής της Λειτουργικής Ανάλυσης Συμπεριφοράς (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009) κατέστη δυνατή η σύνδεση της εμφάνισης των συμπεριφορών-στόχων με την ύπαρξη κάποιων παραγόντων στο πλαίσιο καθώς και με συμπεριφορές που ακολουθούσαν τη συμπεριφορά-στόχο και είχαν ενισχυτική δράση.

Τα ποσοτικά δεδομένα της συμπεριφοράς του Αλέξανδρου παρουσιάζονται από τη φ.ε. σε διαγράμματα τύπου πίττας (παρατηρούμενα ποσοστά εντάσεων-ηρεμίας στα πλαίσια κάθε συνάντησης) και διαγράμματα γραμμών (συνολική πορεία μικρής, μεσαίας, μεγάλης έντασης & συγκεντρωτικό διάγραμμα των τριών τους, συνολική πορεία συνήθειας τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα). Επίσης, ποιοτικά δεδομένα των βασικών χαρακτηριστικών κάθε συνάντησης, των κατακτήσεων του Αλέξανδρου σε κοινωνικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο δοκιμασιών καθώς και της πορείας της μητέρας οργανώνονται σε συγκεντρωτικούς πίνακες.

Πίνακας 1: Ερευνητική Διαδικασία - Χρονοδιάγραμμα Συναντήσεων

Μάιος 2011	2 συναντήσεις γνωριμίας
Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 2011	10 συναντήσεις αξιολόγησης
Δεκέμβριος 2011	1 ^η συνάντηση οεπ
Φεβρουάριος – Απρίλιος 2012	24 συναντήσεις παρέμβασης
Απρίλιος 2012	2 ^η συνάντηση οεπ

4. Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα περιγράφονται τα ευρήματα της αξιολόγησης και αναφέρονται οι αποφάσεις της δια-επιστημονικής ομάδας σχετικά με την κατεύθυνση των δράσεων που θα υλοποιηθούν. Ακολουθεί η διαδικασία σχεδιασμού & υλοποίησης των παρεμβατικών δράσεων. Το κεφάλαιο κλείνει με την τελική επίσημη συνάντηση της οεπ στην οποία περιλαμβάνονται αναστοχασμός σχετικά με την επίτευξη των στόχων που ορίστηκαν στην πρώτη επίσημη συνάντηση της ενώ προγραμματίζονται ενέργειες για υποστήριξη της μετάβασης του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

4.1. Α' Φάση: Συστηματική παρατήρηση και αξιολόγηση

Στα πλαίσια της φάσης αυτής πραγματοποιήθηκαν 10 συναντήσεις συνολικής διάρκειας 15 περίπου ωρών. Από αυτές μία πραγματοποιήθηκε στο χώρο της οικογένειας ενώ οι υπόλοιπες εννέα φιλοξενήθηκαν σε χώρους του συλλόγου (βλ. 3.4.2.1.).

4.1.1. Συναντήσεις στα πλαίσια του συλλόγου

Στις πρώτες συναντήσεις, στο χώρο του συλλόγου, συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες ο Αλέξανδρος και η φ.ε. ενώ οι γονείς είχαν ενθαρρυνθεί να είναι παρόντες στο χώρο χωρίς ωστόσο να αντιληφθεί την παρουσία τους ο Αλέξανδρος. Μετά από λίγες συναντήσεις ενθαρρύνθηκε να συμμετέχει και η μητέρα ενεργά. Σ' αυτό το σημείο σημειώνεται πως ανάλογη πρόταση δεν απευθύνθηκε στον πατέρα του Αλέξανδρου μιας και μετά τις δύο πρώτες συναντήσεις εκείνος απλά διευκόλυνε τη μετακίνηση μητέρας και παιδιού χωρίς να παραμένει στο χώρο του συλλόγου κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Όσον αφορά στη μητέρα, εκείνη παρουσίασε έντονη διστακτικότητα για συμμετοχή ακόμη και αφότου η φ.ε. της είχε εξηγήσει το λόγο που απαιτείται η συμμετοχή της, δηλαδή πως εκείνη θα συνέχιζε τις δράσεις οπότε έπρεπε να έχει λόγο και άποψη σε ό,τι επιτελείται με αποδέκτη το παιδί της. Γενικότερα, είχε σχηματίσει χαμηλή αυτοεικόνα για τον εαυτό της και δεν μπορούσε να αντιληφθεί πως θα καταφέρει να συμβάλει η ίδια στην πρόοδο του παιδιού της.

Σχετικά με τη σχέση της μητέρας και της φ.ε., οι δυο τους γρήγορα απέκτησαν οικειότητα χάρη στις συχνές αλληλεπιδράσεις τους κατά τη διάρκεια ή μετά το πέρας της κάθε συνάντησης. Στο κλείσιμο κάθε συνάντησης πραγματοποιούνταν πάντοτε μη δομημένη συζήτηση μεταξύ τους.

4.1.2. Συνάντηση στα πλαίσια του σπιτιού

Όσον αφορά στη συνάντηση στο σπίτι του Αλέξανδρου, εκείνη πραγματοποιήθηκε στα μέσα περίπου των συναντήσεων της αξιολόγησης, αξιοποιώντας το γεγονός ότι το παιδί είχε αποκτήσει οικειότητα με τη φ.ε. ενώ είχαν συλλεχθεί ήδη αρκετά στοιχεία για την ανάπτυξή του. Στη συνάντηση συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε.. Το υπνοδωμάτιο της οικογένειας ήταν ο χώρος στον οποίο πραγματοποιήθηκε η συνάντηση. Στο συγκεκριμένο δωμάτιο δεν υπήρχε κάποια ελεύθερη γωνιά παιχνιδιού για το παιδί λόγω του περιορισμένου χώρου οπότε χρησιμοποιήθηκε το κρεβάτι μετά από πρόταση της μητέρας για παιχνίδι. Επίσης, παιχνίδια του παιδιού αποτελούσαν τμήματα αντικειμένων (π.χ. καπάκια από πλαστικά μπουκάλια) ή κατεστραμμένα αντικείμενα (σπασμένες κρεμάστρες). Η έλλειψη χώρου και παιχνιδιών προβλημάτιζε πολύ τη μητέρα του παιδιού και ήταν ένας από τους βασικούς λόγους που επιθυμούσε να γίνουν οι παρεμβατικές δράσεις στο σύλλογο.

4.1.3. Απόρριψη αρχικής υπόθεσης για αυτισμό

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την αξιολόγηση συνέβαλαν στην απόρριψη της αρχικής υπόθεσης για αυτισμό στον Αλέξανδρο προβάλλοντας μια εικόνα παιδιού που δεν εμφανίζει ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη φαντασία, τα 3 δηλαδή διαγνωστικά στοιχεία για αυτισμό σύμφωνα με το DSM-IV (ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., 2004). Σ' εκείνο το σημείο, η ηχολαλία, φαινόμενο που εντοπίζεται σε υψηλότερη συχνότητα και με μεγαλύτερη διάρκεια σε παιδιά με σοβαρά προβλήματα όρασης (Toddlers' Language Development, 2011· Segal στο Fazzi & Klein, 2002), αποδόθηκε στο εξελικτικό κενό που μπορεί να προκαλέσει το σοβαρό πρόβλημα όρασης ακόμη κι όταν δεν συνυπάρχει με πρόσθετες αναπηρίες (Andersen et al. στο Dale & Salt, 2007· Dunlea στο Dale & Salt, 2007· McLinden, 2009· Pérez-Pereira & Conti-Ramsden, 1999· Urwin στο Dale & Salt, 2007· Warren, 1994· Wills στο Dale & Salt, 2007).

Συνεπώς, στην ομάδα παρέμβασης δεν θα συμμετείχε η καθηγήτρια που ήταν σχετική με το φάσμα του αυτισμού.

4.1.4. Εξατομικευμένο Οικογενειακό Πρόγραμμα Υπηρεσιών

Στα πλαίσια της συνάντησης της ομάδας έγκαιρης παρέμβασης ορίστηκε το εξατομικευμένο οικογενειακό πρόγραμμα υπηρεσιών που ακολουθεί.

Ευρήματα σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού

Κατά την αξιολόγηση συλλέχθηκαν πολλές πληροφορίες για διάφορους τομείς σχετικούς με την ανάπτυξη του παιδιού μέσα από συμμετοχική παρατήρηση (αλληλεπίδραση και

ανάθεση δοκιμασιών-παιγνιωδών δραστηριοτήτων στο παιδί) καθώς και συζήτηση με τη μητέρα του παιδιού.

Γνωστική Ανάπτυξη

Το παιδί συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες και δεν παρέμενε παθητικό. Υλοποιούσε λεκτικές οδηγίες, ενώ μιμούνταν το πρότυπο που του δινόταν από τη φ.ε. στην αρχή της κάθε δραστηριότητας. Έπαιρνε πρωτοβουλίες (π.χ. εξερεύνηση του χώρου μέσα στον οποίο δουλεύουμε) και προχωρούσε σε επιλογές σε περιπτώσεις που του ζητούνταν να διαλέξει μεταξύ δύο αντικειμένων ή δραστηριοτήτων (π.χ. «Θέλεις μπάλα ή παραμύθι;»). Επιπλέον, επεξεργαζόταν τα αντικείμενα αρκετά εμπλουτίζοντας το παιχνίδι με την ανακάλυψη κι άλλων πιθανών τρόπων αξιοποίησης των αντικειμένων(π.χ. κατά τη διάρκεια επεξεργασίας μίας μεγάλης μπάλας με κουδουνάκια δοκίμασε να την σπρώξει, να την πετάξει ψηλά, να καθίσει επάνω της). Φαινόταν γενικά να επιζητά την επέκταση των γνώσεων του πάνω σε κάθε αντικείμενο.

Επίσης, σε δοκιμασίες διάκρισης βάρους, μεγέθους, όμοιου-διαφορετικού, μαλακού-σκληρού το παιδί ανταποκρίθηκε επιτυχώς (2 έως 3 αντικείμενα). Επιτυχία σημείωσε και σε δραστηριότητες ταξινομήσεων και ομαδοποιήσεων αντικειμένων.

Η συμπεριφορά του φάνηκε να χαρακτηρίζεται από ευελιξία μιας και την προσάρμοζε ανάλογα με τις περιστάσεις και τα διαφορετικά πρόσωπα. Αντιλαμβανόταν και έλεγε τα όρια των άλλων προσώπων και αναλόγως σχεδίαζε τη δράση του (π.χ. προσπάθησε να κερδίσει την εύνοια του προέδρου του συλλόγου τυφλών για να αποκτήσει κι άλλα παιχνιδάκια). Ήταν αρκετά σαφές ότι αντιλαμβανόταν τις ανάγκες του και επιθυμούσε την ικανοποίησή τους από πρόσωπα που γνώριζε πως μπορούσαν να ανταποκριθούν.

Έδειξε να έχει κατακτήσει την έννοια της μονιμότητας (π.χ. αναζητά παιχνίδι στο σημείο που το είχε αφήσει προηγουμένως). Δημιουργούσε και χρησιμοποιούσε νοητούς χάρτες χώρων και γνώριζε τα πρόσωπα και τα αντικείμενα που μπορεί να βρει στον καθένα από αυτούς(αναζητά συγκεκριμένο αντικείμενο σε συγκεκριμένο πλαίσιο). Από το παραπάνω συμπεραίνουμε πως η βραχύχρονη μνήμη καθώς και η μακρόχρονη μνήμη είναι πολύ ανεπτυγμένες. Φάνηκε να εκφέρει το όνομα άλλου προσώπου για να βεβαιωθεί πως συνεχίζει να βρίσκεται στο χώρο. Προστάτευε τον εαυτό του από κινδύνους του χώρου (π.χ. υπακούει στην προειδοποίηση «Μην πλησιάσεις γιατί θα καείς»).

Απαντούσε σε ερωτήσεις κλειστού τύπου εντοπίζοντας τη λέξη-κλειδί δηλαδή την απάντηση μέσα στην ερώτηση(π.χ. «Είναι ίδιο ή διαφορετικό;»). Αντιλαμβανόταν

λανθασμένες εσκεμμένα απαντήσεις μου (π.χ. «Ο σκύλος κάνει νιαου») και γελούσε ή διόρθωνε.

Το παιδί προχώρησε σε πράξεις που φανέρωναν πως δουλεύει τη σχέση «αίτιο-αιτιατό». Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ένα άδειο κουτί πλαστελίνης άλλαξε την τονικότητα της φωνής του πλησιάζοντας κι απομακρύνοντας εκείνο από το στόμα του. Επίσης, πίεζε ένα ζάρι που γνώριζε πως περιείχε αέρα για να βγάζει αυτό τον αέρα.

Γνωρίζει την αλφαβήτα και κάποιους αριθμούς. Μετρούσε ουσιαστικά μέχρι το 3 και φάνηκε να αντιλαμβάνεται την έννοια του αριθμού.

Κινητική Ανάπτυξη

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στα πλαίσια της αξιολόγησης, το παιδί εξέφρασε αρκετές φορές την επιθυμία να κινηθεί στους νέους χώρους(είτε λέγοντας «Θέλει βόλτα» είτε παίρνοντας την πρωτοβουλία να κινηθεί μόνος). Γενικά, δεν έδειχνε να φοβάται να κινηθεί σε χώρους που επισκέπτεται για πρώτη φορά.

Όσον αφορά στην αδρή του κινητικότητα, φάνηκε πως έχει κατακτήσει την ορθή στάση σώματος ενώ είναι ικανός να στέκεται ή να κάθεται χωρίς υποστήριξη. Ακόμη, περπατούσε χωρίς βοήθεια, έκανε πλάγια βήματα και ανέβαινε και κατέβαινε σκαλοπάτια(κρατιόταν από τον τοίχο). Δεν έχανε την ισορροπία του όταν γύριζε γύρω από τον άξονα του εαυτού του. Έδειξε να έχει καλό συντονισμό κινήσεων χεριών και ποδιών και αρκετή ευελιξία στην αποφυγή εμποδίων που βρίσκονταν στο χώρο όπου δρούσε (π.χ. κατά την εξερεύνηση του χώρου του γυμναστηρίου, όπου προχωρούσε με πλάγια βήματα έχοντας ως επίπεδο αναφοράς τον τοίχο, θέλοντας να μη χάσει ούτε στιγμή επαφή με τον τοίχο λόγω ύπαρξης οργάνων γυμναστικής στην πορεία του άλλαζε συνεχώς στάση σώματος). Φάνηκε πως έχει αρκετή δύναμη στα άκρα και μπορεί να σπρώχνει και να κλωτσά αντικείμενα. Επίσης, χτυπούσε παλαμάκια.

Όσον αφορά στη λεπτή κινητικότητα, το παιδί έδειξε να έχει τον έλεγχο των κινήσεων των δαχτύλων του όταν κρατούσε αντικείμενα (π.χ. προσάρμοζε τις κινήσεις του όσο έτρωγε μπισκότο για να διευκολυνθεί). Σε χαμηλής δυσκολίας δραστηριότητες με ενσφηνώματα ανταποκρίθηκε επιτυχώς (κούμπωνε και ξεκούμπωνε τα ξύλινα κομμάτια). Φάνηκε να απολαμβάνει το παιχνίδι με ένα πάνινο βιβλίο που περιείχε κομμάτια από ύφασμα τα οποία στηρίζονταν με βέλκρο και κατά συνέπεια αφαιρούνταν εύκολα. Στο παιχνίδι που προαναφέρθηκε, πέτυχε και την αντίστροφη διαδικασία δηλαδή επανατοποθέτηση των κομματιών που είχε αφαιρέσει(ωστόσο, στόχος ήταν ο εντοπισμός του σωστού σημείου στη σελίδα και η προσαρμογή του βέλκρο). Σε δραστηριότητα με πλαστελίνη, έπλασε με αρκετή

βοήθεια μία μπάλα ενώ σε άλλη δραστηριότητα που κλήθηκε να συναρμολογήσει ένα τρένο(να κουμπώσει τα βαγόνια) τα κατάφερε επίσης με βοήθεια.

Αισθητηριακή Ανάπτυξη

Το παιδί φάνηκε να προσεγγίζει με περισσότερες από μία αισθήσεις τα αντικείμενα (κυρίως μέσω αφής και ακοής και λιγότερο μέσω όσφρησης και γεύσης) αντισταθμίζοντας την απουσία όρασης.

Μέσα από τις δραστηριότητες φάνηκε πως το παιδί έχει πολύ καλή απτική αντίληψη. Επεξεργαζόταν τα αντικείμενα με ευχέρεια και μπορούσε να διακρίνει πολύ λεπτές διαφορές στην υφή τους.

Όσον αφορά στον τομέα των ακουστικών δεξιοτήτων , το παιδί πετύχαινε πολύ καλές επιδόσεις στη διάκριση ήχων (π.χ. ομαδοποίηση όμοιων κυλίνδρων που παρήγαγαν τον ίδιο ήχο). Επιπλέον, το παιδί συνήθιζε να μένει σιωπηλό και να σταματά απότομα μία δραστηριότητα που βρισκόταν σε εξέλιξη για να ακούσει προσεκτικά ένα ακουστικό ερέθισμα που είχε λάβει [κάτι που συναντάται πολύ συχνά στις περιπτώσεις παιδιών με τύφλωση και αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Bishop, 2000)]. Ακόμη, αρκετές φορές έφερε κοντά στο αυτί του αντικείμενα τα οποία περιεργαζόταν ταυτόχρονα (π.χ. κύβος με υφές πάνω στον οποίο πειραματιζόταν).

Κάποιες φορές φάνηκε να προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες για ένα αντικείμενο μέσω της όσφρησης (π.χ. μωρομάντηλα) και της γεύσης (καραμέλες, μπισκότα, μανταλάκι).

Το παιδί δεν εμφάνισε κάποιον τυφλισμό κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της αξιολόγησης.

Γλωσσική Ανάπτυξη

Το παιδί ηχολαλούσε έντονα (επικοινωνιακή και μη ηχολαλία). Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου το φαινόμενο αυτό φαινόταν να εξαλείφεται. Χαρακτηριστικά όταν το παιδί βρισκόταν σε ένα περιβάλλον που είχε να κάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες, η ηχολαλία του περιοριζόταν σημαντικά, κάποιες φορές μάλιστα δεν εμφανιζόταν καθόλου.

Επίσης, ενώ το παιδί είναι δίγλωσσο φαινόταν να αντιλαμβάνεται το πλαίσιο στο οποίο χρησιμοποιούνταν ελληνικά ή/και ρουμανοβλάχικα και να απαντά ανάλογα. Το παθητικό του λεξιλόγιο φάνηκε πως έχει μεγαλύτερο εύρος από το ενεργητικό μιας και έδειχνε να αντιλαμβάνεται όσα του λέμε (στοχευμένη χρήση κατάλληλων αναπτυξιακά λέξεων για την ηλικία και τις εμπειρίες του). Απαντούσε σε ερώτηση σχετική με το όνομα και την ηλικία του. Όσον αφορά στις απαντήσεις γενικά, απαντούσε σε κλειστού τύπου ερωτήσεις όπου

φαινόταν να επιλέγει τη λέξη-κλειδί που περιλαμβανόταν στην ερώτηση και την ενσωμάτωνε στη συνέχεια στην απάντηση.

Οι απαντήσεις του και γενικά οι προτάσεις που συνέθετε ήταν απλές και αποτελούνταν από αντικείμενο ή από ρήμα και αντικείμενο. Σημειώνεται πως εμφάνισε σύγχυση στη χρήση του σωστού προσώπου στα ρήματα (χρησιμοποιούσε β' ενικό πρόσωπο αντί για α' ενικό π.χ. «θέλεις...» αντί «θέλω...»). Ωστόσο, υπήρξε περιστατικό στο οποίο θέλοντας να κερδίσει την εύνοια σημαντικού προσώπου (πηγή παιχνιδιών) σχημάτισε μόνος χωρίς υποδείξεις σύνθετη πρόταση με ρήμα στο α' ενικό, και μάλιστα τύπο ευγένειας («Θα ήθελα κι άλλα παιχνιδάκια»). Χρησιμοποιούσε ακόμη φράσεις όπως «Καλημέρα...», «Καλησπέρα...», «Γεια σου...», «Τι κάνεις;».

Ακόμη, το παιδί απολάμβανε να αναπαράγει τραγούδια πάνω στο ρυθμό τους και να παίζει παιχνίδι εναλλαγής σειράς κατά τη διάρκεια αυτών (δηλαδή ένα στίχο εκείνος κι ένα η φ.ε.). Σε περιπτώσεις όπου δεν θυμόταν τα λόγια απλά συμπλήρωνε, χωρίς να ταράζεται, με λέξεις που θα ταίριαζαν.

Γενικότερα, η ενδελεχής παρατήρηση των δεδομένων των συναντήσεων έδειξε πως η λεκτική του επικοινωνία βελτιωνόταν με ταχύ ρυθμό ενώ οι περιπτώσεις που εξέφραζε λεκτικά τις επιθυμίες του πλήθαιναν.

Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη

Το παιδί έχει επιτύχει ασφαλή προσκόλληση με τη μητέρα του και κατά συνέπεια δεν εμφάνισε προβλήματα συμπεριφοράς ούτε δυσανασχέτησε κατά τη διάρκεια των συναντήσεων που στο δωμάτιο βρισκόταν χωρίς εκείνη(μόλις άκουγε τη φωνή μου αποχωριζόταν τη μητέρα του χωρίς υποδείξεις).

Γενικά, έδειχνε να απολαμβάνει την κοινωνική επαφή και να μην αναστατώνεται όταν συναντούσε και αλληλεπιδρούσε με νέα πρόσωπα. Έδειχνε να εμπιστεύεται μάλιστα τα νέα πρόσωπα που τον πλησίαζαν. Απαντούσε σε απλές ερωτήσεις που του τίθονταν από τα νέα πρόσωπα και συνέχιζε συζήτηση(απλή διαδοχή πληροφοριών). Κοινοποιούσε τις επιθυμίες του στα πρόσωπα. Αλληλεπιδρούσε και μέσω τραγουδιού. Φάνηκε να επιθυμεί, ακόμη, αγκαλιές και φιλιά ενώ δεχόταν να δώσει φιλιά και ο ίδιος. Αναζητούσε, στο κατάλληλο πλαίσιο, πρόσωπα με τα οποία είχε θετική αλληλεπίδραση. Όταν συναντούσε ένα πρόσωπο χαιρετούσε και συχνά ρωτούσε «Τι κάνεις;».

Ήταν γενικά συνεργάσιμος και δεκτικός και ακολουθούσε οδηγίες (π.χ. «Μην πλησιάζεις γιατί θα καείς», «Μην το πειράζεις αυτό γιατί είναι του κ. [όνομα]», «Δώσε μου το παιχνίδι που κρατάς για να σου δώσω άλλο»). Ήταν αρκετά ευέλικτος στη συμπεριφορά και την

τροποποιούσε λαμβάνοντας υπόψη τα χαρακτηριστικά του ατόμου με το οποίο αλληλεπιδρούσε. Προσπαθούσε γενικά να κερδίσει την ευνοϊκή στάση προσώπων που γνώριζε πως είχαν τη δυνατότητα να καλύψουν ανάγκες του (π.χ. παιχνιδάκια).

Έδειχνε τα συναισθήματά του (χαρά, λύπη, θυμό) μέσω της στάσης του, των εκφράσεων του προσώπου του και του τόνου της φωνής του. Χαιρόταν πολύ όταν επιβραβευόταν και «καμάρωνε» όταν τον επαινούσαν.

Ήταν αρκετά χειριστικός, ιδιαίτερα σε άτομα που γνώριζε ότι μπορούσε να επιβληθεί (κυρίως στους γονείς του). Μάλιστα με τη συμπεριφορά που επιδείκνυε έλεγχε τα όρια των άλλων και μάθαινε τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να ζητά την ικανοποίηση μιας επιθυμίας του (δηλαδή είτε ευγενικά είτε φωνάζοντας, κλαίγοντας και χτυπώντας).

Σχόλια γονέων

Στα πλαίσια της συνάντησης της ομάδας έγκαιρης παρέμβασης οι γονείς παρέθεσαν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της οικογένειας και την ανάπτυξη του παιδιού τους.

Πληροφορίες σχετικά με το πλαίσιο

Όσον αφορά στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της οικογένειας, το βιοτικό επίπεδο είναι χαμηλό λόγω έλλειψης μόνιμου εισοδήματος των γονέων, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση εργασίας, ενώ το παιδί ζει και μεγαλώνει μέσα σε μία διευρυμένη οικογένεια(μητέρα, πατέρα, γονείς πατέρα και λοιποί συγγενείς). Οι γονείς του πατέρα παρέχουν οικονομική στήριξη. Τα μέλη της οικογένειας ανήκουν στην εθνική μειονότητα των Ρομά.

Πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού

Τα σχόλια των γονέων σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού επιβεβαίωσαν και ενίσχυσαν τα ευρήματα της αξιολόγησης με παραδείγματα από την καθημερινότητα του παιδιού στο σπίτι. Ωστόσο, οι γονείς πρόσθεσαν πληροφορίες για συγκεκριμένες αρνητικές συμπεριφορές που εκφράζει το παιδί, συμπεριφορές που δεν είχαν εκδηλωθεί κατά την αξιολόγηση στην ένταση που περιέγραψαν εκείνοι.

Φάνηκαν ιδιαίτερα προβληματισμένοι για την έντονη καταστροφική τάση του παιδιού στα πλαίσια του σπιτιού (μία τάση που δεν εμφανίστηκε σε ενοχλητικό βαθμό κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης στο χώρο της λέσχης τυφλών αν και το παιδί εξέφρασε μία τάση για ρίψη αντικειμένων από ύψος . Περιέγραψαν περιστατικά όπως επίμονο σκίσιμο ταπετσαρίας,

έντονη επιθυμία για σπάσιμο αντικειμένων(στις περιπτώσεις που αποτυγχάνει ο ίδιος ζητά από ενήλικες να σπάσουν το αντικείμενο).

Επίσης, γνωστοποίησαν στην ομάδα πως η χειριστικότητα του παιδιού έχει φτάσει σε σημείο να ελέγχει τη ζωή τους. Για παράδειγμα, ανέφεραν μία συμπεριφορά του παιδιού που έχει βγει εκτός ελέγχου και φέρνει σε δύσκολη θέση τους γονείς μιας και λαμβάνει χώρα σε οποιοδήποτε πλαίσιο χωρίς τη συναίνεση των γονέων. Η εν λόγω συμπεριφορά περιλαμβάνει αναζήτηση της μύτης του ενήλικα από το παιδί με απώτερο στόχο την τοποθέτησή της μέσα στο στόμα του. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά επιχειρήθηκε να εκδηλωθεί και στα πλαίσια της αξιολόγησης χωρίς να γίνει αντιληπτός ο ακριβής στόχος της(απλά επίμονη αναζήτηση μύτης ενήλικα). Ωστόσο, έγινε σαφές στο παιδί, με κατάλληλο τρόπο(φυσικός τόνος φωνής κι όχι ένταση), πως δεν πρόκειται ο ενήλικας να ανεχτεί κάτι τέτοιο. Επαναλήφθηκε η προσπάθεια μία φορά και στη συνέχεια εγκαταλείφθηκε. Όσον αφορά στα σχόλια των γονέων για την παραπάνω συμπεριφορά, ξάφνιασαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας καθώς αν και περιέγραφαν μία συνήθεια του παιδιού που βασανίζει τους ίδιους εκείνα δεν είχαν ενημερωθεί σε καμία από τις προηγούμενες συζητήσεις για τη συμπεριφορά αυτή.

Τέλος, οι γονείς έθιξαν το θέμα της αυτοεξυπηρέτησης, συγκεκριμένα τη χρήση τουαλέτας, αναφέροντας πως όσες προσπάθειες έχουν γίνει για αυτονομία του παιδιού και διακοπή της πάνας δεν έχουν επιφέρει κάποιο θετικό αποτέλεσμα.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι γονείς θέτουν ως προτεραιότητά τους:

- ✓ Τον περιορισμό του φαινομένου καταστροφής αντικειμένων
- ✓ Τη διακοπή της ενοχλητικής συμπεριφοράς με τη μύτη
- ✓ Τη χρήση τουαλέτας
- ✓ Τη βελτίωση της επικοινωνίας-μείωση ηχολαλίας

Οι παραπάνω προτάσεις των γονέων συζητήθηκαν στα πλαίσια της συνάντησης της ομάδας παρέμβασης και οργανώθηκαν. Προέκυψαν, λοιπόν, πρωτογενείς στόχοι στους οποίους εντάχθηκαν η θέσπιση ορίων για τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού(πρόταση i. και ii.) καθώς και η οργανωμένη προσπάθεια αυτοεξυπηρέτησης στην τουαλέτα (iii.). Όσον αφορά στο ζήτημα της τουαλέτας, λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. Pogrund, 2002) και την ηλικία του παιδιού η ομάδα κατέληξε πως υπάρχει χρονικό περιθώριο για την κατάκτηση αυτής της δεξιότητας και την τοποθέτηση χρονικά μετά τη διευθέτηση των δύο ενοχλητικών και δυσμενών για την ισορροπία της οικογένειας συμπεριφορών. Στους δευτερογενείς στόχους ενσωματώθηκε η σταδιακή μείωση της ηχολαλίας και η γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού. Η υποστήριξη της μητέρας και

η εκπαίδευσή της στη χρήση αποτελεσματικότερων τεχνικών διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού της αποτέλεσε έναν ακόμη στόχο του προγράμματος.

Αξίζει να αναφερθεί πως λαμβάνοντας υπόψη το δίγλωσσο περιβάλλον του παιδιού, οι γονείς ρωτήθηκαν για τη συχνότητα χρήσης των δύο γλωσσών, ελληνικά και ρουμανοβλάχικα, κατά την επικοινωνία με το παιδί. Εκείνοι μας πληροφόρησαν πως η συχνότερα χρησιμοποιούμενη γλώσσα από εκείνους είναι τα ελληνικά (8 ή 9 στις 10 φορές) ενώ από την υπόλοιπη οικογένεια τα ρουμανοβλάχικα. Σ' αυτό το σημείο, λοιπόν, επισημάνθηκε στους γονείς πως δεν χρειάζεται αλλά και δεν πρέπει να εγκαταλείψουν τη χρήση των ρουμανοβλάχικων εννοώντας πως σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρηθούν τα ελληνικά ανώτερου κύρους γλώσσα από τη μητρική τους. Ωστόσο, θα πρέπει να συνεχίσουν την πολιτική που ήδη ακολουθούσαν με την οποία και έχει εξοικειωθεί το παιδί.

Προσδοκίες σχετικές με τα μέγιστα αναμενόμενα οφέλη

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης κρίθηκε από τα μέλη πως αν το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων παρέμβασης τηρηθεί με συνέπεια, δηλαδή χωρίς επανειλημμένες ακυρώσεις συναντήσεων όπως συνέβη κατά την περίοδο της αξιολόγησης, υπολογίστηκε πως μέσα σε 3 μήνες θα επέλθει σημαντική μείωση στην ηχολαλία του παιδιού και πρόοδος στη γλωσσική του ανάπτυξη. Πρόοδο, επίσης, αναμένει η ομάδα και στο ζήτημα της θέσπισης ορίων για περιορισμό των ανεπιθύμητων συμπεριφορών που εκφράζει το παιδί (καταστροφική αντικειμένων και συνήθεια μύτης). Τέλος, όσον αφορά στο θέμα της τουαλέτας δεν περιμένει να επέλθει κάποια βελτίωση μιας και έχει περάσει σε δεύτερο πλάνο δίνοντας έτσι προτεραιότητα σε συμπεριφορές που χρήζουν άμεσης αντιμετώπισης. Εκτός από τη συνέπεια στην τήρηση του προγράμματος σημαντικά αναμένεται να επηρεάσει η προθυμία και ο ζήλος που θα δείξει η μητέρα απέναντι στην υιοθέτηση και εφαρμογή τεχνικών που θα παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια των συναντήσεων. Η μητέρα και η φ.ε. καλούνται να υιοθετήσουν κοινό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων μιμούμενες κοινό πρότυπο για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα. Γι' αυτό το λόγο, οι τεχνικές οφείλουν να σέβονται την κουλτούρα και τις αντιλήψεις της μητέρας ώστε να γίνουν αποδεκτές από εκείνη και να υιοθετηθούν. Γενικότερα, οι παρεμβάσεις προγραμματίζονται να επιτευχθούν μέσα από διαδικασίες οργανωμένου παιχνιδιού, κατάλληλου για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, στο οποίο θα συμμετέχουν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε..

Σχόλια σχετικά με τη συχνότητα, ένταση και μέθοδο των παρεχόμενων υπηρεσιών

Η ομάδα αποφάσισε πως στις συναντήσεις, οι οποίες θα πραγματοποιούνται άλλοτε στο σπίτι της οικογένειας και άλλοτε σε χώρο της λέσχης τυφλών, εκτός από τη φ.ε. και το παιδί θα παρευρίσκεται πάντοτε και η μητέρα η οποία μάλιστα θα έχει ενεργό ρόλο κι όχι ρόλο παρατηρητή. Στόχος είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα από στοχευμένο παιχνίδι όπου θα εφαρμόζονται τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς που προτείνονται από τη βιβλιογραφία για τα προβλήματα συμπεριφοράς (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009). Η μητέρα μιας και θα συμμετέχει ενεργά θα έχει τη δυνατότητα να μιμηθεί και να εφαρμόσει αρχικά με υποστήριξη τέτοιου είδους τεχνικές στα πλαίσια των συναντήσεων και στη συνέχεια μόνη εκτός συναντήσεων. Πρόοδος θα παρατηρηθεί, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, μόνο εάν η μητέρα συνεχίζει να «χτίζει» αδιάλειπτα ό,τι χτίζεται στις συναντήσεις. Έτσι, οι συμπεριφορές του παιδιού θα αντιμετωπίζονται με συνέπεια από διαφορετικά πρόσωπα.

Φυσικό περιβάλλον όπου θα λαμβάνει χώρα η παρέμβαση

Όσον αφορά στο πλαίσιο υλοποίησης της παρέμβασης, η ομάδα αποφάσισε την αξιοποίηση 2 πλαisiών: το χώρο της λέσχης τυφλών και το σπίτι της οικογένειας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. Bishop, 2000· Chen, 1999a), το σύνολο των συναντήσεων θα έπρεπε να πραγματοποιείται στο χώρο της οικίας του παιδιού. Ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη το φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον του σπιτιού καθώς και το γεγονός χρήσης εκείνου από πολλά πρόσωπα (διευρυμένη οικογένεια και κατ' επέκταση συνωστισμός στο χώρο) αποφασίστηκε με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων πως μεγάλο ποσοστό των συναντήσεων θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί στη λέσχη τυφλών, σε χώρο όπου θα διασφαλιζόταν η μη διακοπή της διαδικασίας και όπου θα παρέχόταν πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό. Στα πλαίσια αυτού του χώρου αναμένεται να δουλεύονται συμπεριφορές και στη συνέχεια, μετά από δοκιμές, να γενικεύονται στο χώρο της οικίας.

Καθορισμένες ημερομηνίες έναρξης και λήξης των εργασιών της παρέμβασης

Οι εργασίες της παρέμβασης υπολογίζεται να διαρκέσουν 3 μήνες έχοντας ως αφετηρία τους το μήνα Ιανουάριο. Κάθε εβδομάδα θα πραγματοποιούνται 2- 3 συναντήσεις.

Συντονιστές-υπεύθυνοι για την υλοποίηση του προγράμματος της παρέμβασης και το συντονισμό όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και υπηρεσιών

Τα δύο πρόσωπα που θα επωμιστούν το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης διεξαγωγής του προγράμματος έγκαιρης παρέμβασης θα είναι ο ε.κ. σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με

σοβαρά προβλήματα όρασης και η φ.ε.. Η φ.ε. θα αποτελεί τον κύριο συνδετικό κρίκο της ομάδας. Τα παραπάνω δεν αναιρούν σε καμία περίπτωση πως τα μέλη της ομάδας θα είναι ισότιμα και θα έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών, εκτός από τις προγραμματισμένες συναντήσεις, όποτε κρίνουν απαραίτητο.

Μελλοντικές ενέργειες για στήριξη της μετάβασης του παιδιού από το σπίτι στο νηπιαγωγείο ή παροχή επιπλέον υπηρεσιών

Το θέμα της επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου φαίνεται να έχει απασχολήσει ήδη τους γονείς μιας και η μητέρα εξέφρασε σχετικό προβληματισμό της σε μία από τις πρώτες συζητήσεις με τη φ.ε.. Ωστόσο, το παιδί διανύει μία φάση ραγδαίας ανάπτυξης και κατά συνέπεια δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να απαντηθούν τα ερωτήματα της μητέρας προτού την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Παρ' όλα αυτά, η εκπαίδευση του παιδιού από ειδικό σε θέματα κινητικότητας και προσανατολισμού, ενέργεια που εντάσσεται στα πλαίσια εκπαίδευσης για απόκτηση δεξιοτήτων καθημερινής διαβίωσης, έχει τεθεί ήδη υπό συζήτηση.

4.2. Β' Φάση: Παρέμβαση

4.2.1. Συναντήσεις παρέμβασης

Στα πλαίσια της δεύτερης φάσης πραγματοποιήθηκαν 24 συναντήσεις συνολικής διάρκειας 32 περίπου ωρών. Όλες οι συναντήσεις υλοποιήθηκαν στο χώρο της οικογένειας παρά τον αρχικό σχεδιασμό για πραγματοποίηση του μεγαλύτερου ποσοστού εκείνων στο σύλλογο. Αιτία για την παραπάνω τροποποίηση αποτέλεσε η μη διευκόλυνση του πατέρα στη μετακίνηση παιδιού και μητέρας στο χώρο του συλλόγου. Η στάση αυτή του πατέρα δεν ήταν αναμενόμενη λαμβάνοντας υπόψη πως κατά τη συνάντηση της οεπ μετά το πέρας της αξιολόγησης ο ίδιος είχε στηρίξει με επιχειρήματα την υλοποίηση των περισσότερων παρεμβατικών δράσεων στους χώρους του συλλόγου λόγω ακαταλληλότητας οικογενειακού πλαισίου. Ακόμη, δεν υπήρξε σχετική ενημέρωση από πλευράς οικογένειας για αλλαγή πλάνου. Παρ' όλα αυτά συμφωνήθηκε να μη διακοπεί η συνεργασία μιας και η μητέρα είχε δώσει ιδιαίτερα θετικά δείγματα συμπεριφοράς.

Ακολουθούν ομαδοποιημένες παρατηρήσεις για κάθε συνάντηση σχετικά με το πλαίσιο, την επίδοση του Αλέξανδρου στις παιγνιώδεις δραστηριότητες, την κοινωνική συμπεριφορά του Αλέξανδρου και την πορεία της μητέρας του σχετικά με θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς.

1^η συνάντηση

Το σύνολο των δραστηριοτήτων της συνάντησης πραγματοποιήθηκε στο υπνοδωμάτιο της οικογένειας (χώρος ύπνου παιδιού και δύο γονέων). Λόγω του περιορισμένου ελεύθερου δαπέδου στο δωμάτιο οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν πάνω στο κρεβάτι μετά από πρόταση της μητέρας. Στη συνάντηση αυτή, η οποία διήρκεσε 1 ώρα, παρόντες ήταν το παιδί, η μητέρα και η φοιτήτρια – ερευνήτρια (φ.ε.), με βασικούς συμμετέχοντες το παιδί και τη φ.ε., ενώ δεν υπήρξε κάποια διακοπή από άλλα μέλη της οικογένειας.

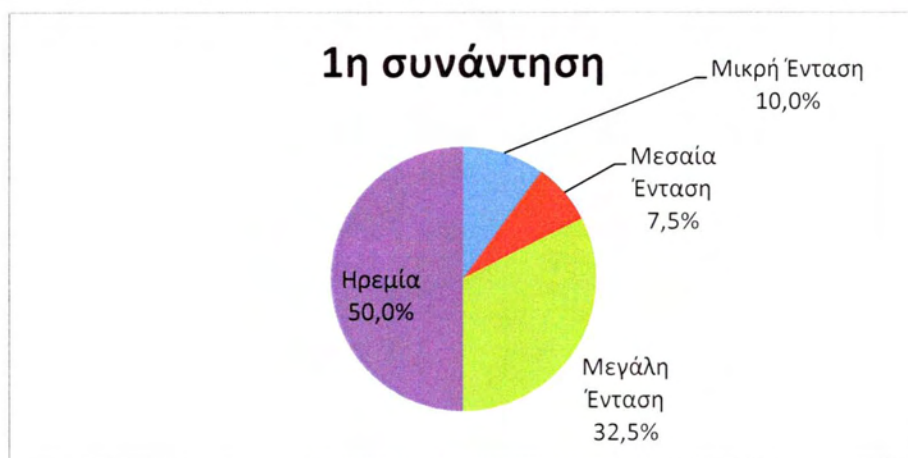
Κατά τη διάρκεια της συνάντησης πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» (βλ. Παράρτημα Β) με επεξήγηση και επίτευξη όλων των βημάτων της με τη χρήση της τεχνικής της φυσικής και λεκτικής καθοδήγησης από τη φ.ε.. Ακολούθησε ελεύθερο τραγούδι, μια δραστηριότητα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα στο παιδί μετά από ερώτηση στο παιδί. Τέλος, αξιοποιήθηκε ο εκπαιδευτικός τροχός με τα ζώα (βλ. Παράρτημα Β).

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων, το παιδί εκδήλωσε ενδιαφέρον για διερεύνηση των νέων αντικειμένων π.χ. περιεργάστηκε αρκετή ώρα τα πλαστικά φρούτα και λαχανικά.

Κατέκτησε, επίσης, σχετικά γρήγορα με 2 μόνο επαναλήψεις τα ονόματα όλων των αντικειμένων της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά». Ακόμη, ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις ερωτήσεις διάκρισης αντικειμένων τύπου «ίδιο – διαφορετικό» που του απηύθυνε η φ.ε. στα πλαίσια της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά». Στο τέλος της συνάντησης εξέφρασε προτίμηση όταν του ζητήθηκε να επιλέξει μεταξύ των δύο προσφερόμενων εκπαιδευτικών τροχών για χρήση στην επόμενη συνάντηση.

Σχετικά με το κοινωνικό του προφίλ, παρουσίασε ένταση μικρού, μεσαίου και μεγάλου βαθμού με συνολική διάρκεια περίπου μισή ώρα (50% του συνολικού χρόνου της συνάντησης). Κυριάρχησε η ένταση μεγάλου βαθμού ενώ η μεσαίου βαθμού ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Παρατηρήθηκε πως έναυσμα για την καταφυγή σε τέτοιου τύπου συμπεριφορά αποτέλεσε η άρνηση της φ.ε. να συμβιβαστεί με την επιθυμία του παιδιού για διαρκή ενασχόληση με ένα συγκεκριμένο μόνο παιχνίδι καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης και κατά συνέπεια μη τήρησης του προγράμματος. Επίσης, το παιδί εμφάνισε ξεσπάσματα όταν δεν του επιτράπη να βάλει αντικείμενα στο στόμα του (κατάφερε να βάλει 6 φορές).

Από την παρατήρηση της συμπεριφοράς της μητέρας διαφαίνεται μια υποχώρηση μπροστά στην ένταση του παιδιού και προσπάθεια επαναφοράς εκείνου με παροχή διάφορων ενισχυτών όπως αγκαλιά, παροχή χυμού, παροχή παιχνιδιού που επιθυμεί.



Διάγραμμα 1: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 1^η συνάντηση

2^η συνάντηση

Οι δραστηριότητες αυτής της συνάντησης υλοποιήθηκαν στο χώρο της κουζίνας λόγω του περιορισμένου και μη λειτουργικού χώρου του δωματίου. Στην κουζίνα αξιοποιήθηκε το μεγάλο χαλί που υπήρχε και ήταν ελεύθερο από έπιπλα. Παρόντες ήταν το παιδί, η μητέρα

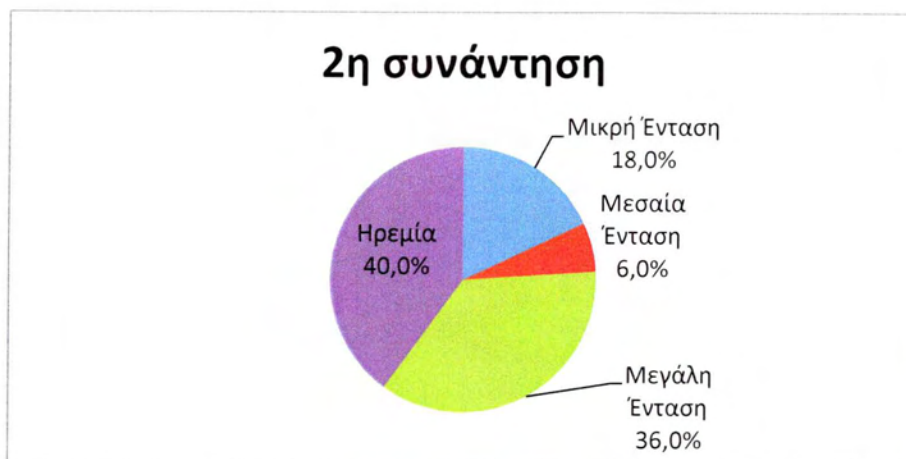
και η φ.ε. με βασικούς συμμετέχοντες τη φ.ε. και το παιδί μιας και στη μητέρα είχε ανατεθεί η ολοκλήρωση κάποιων οικιακών εργασιών. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου 1 ώρα.

Κατά τη διάρκεια της ώρας πραγματοποιήθηκαν 4 δραστηριότητες: τα «Φρούτα και Λαχανικά», ο φάκελος 2 (γνωριμία με το υλικό) (βλ. Παράρτημα Β), ο εκπαιδευτικός τροχός με την αλφαβήτα (βλ. Παράρτημα Β) και τα «σαντουιτσάκια» (3 ζεύγη: ψάρι, δέντρο, αυγό) (βλ. Παράρτημα Β).

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί ανταποκρίθηκε με επιτυχία στις δοκιμασίες διάκρισης, ταύτισης και αντιστοίχισης στα πλαίσια των παραπάνω δραστηριοτήτων. Επίσης, ονομάτισε σωστά τα φρούτα και λαχανικά μετά από μία υπενθύμιση των ονομάτων τους από τη φ.ε. στοιχείο που ενισχύει τα ευρήματα της αξιολόγησης για την μνήμη. Σε ερώτηση «ίδιο - διαφορετικό» σχετικά με τους κύκλους διαφορετικής υφής που περιλαμβάνονται στο φάκελο 2 το παιδί απάντησε «ίδιο», δηλαδή λάθος βάσει κριτηρίου υφής. Ωστόσο, βάσει σχήματος η απάντησή του ήταν σωστή. Στο κλείσιμο της συνάντησης το παιδί εξέφρασε την προτίμησή του, όταν ρωτήθηκε, σχετικά με τον εκπαιδευτικό τροχό που θα ήθελε να έχει στο επόμενο μάθημα.

Οι κοινωνικού τύπου παρατηρήσεις υποδεικνύουν πρόοδο όσον αφορά στην τήρηση και ακολουθία οδηγιών π.χ. Αν θες να βάλω τον ελέφαντα πες σιγά «Θέλω τον ελέφαντα» (η φ.ε. του μιλούσε ψιθυριστά για να μιμηθεί την ένταση της φωνής της). Εντοπίζεται ακόμη μείωση στη συχνότητα τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα (4 φορές). Η φ.ε. υπενθυμίζει στο παιδί τον κανόνα για το στόμα και τον προειδοποιεί πως αν βάλει αντικείμενο θα του το πάρει (απόσυρση θετικού ενισχυτή & τήρηση της συνέπειας της προειδοποίησης). Εντάσεις εμφάνισε το παιδί για το μισό περίπου του μαθήματος συνολικά όταν προσπαθούσε να επιβάλει την επιθυμία του με μη επιθυμητό τρόπο και δεν τα κατάφερνε (η φ.ε. υποδείκνυε τον επιθυμητό τρόπο με τον οποίο το παιδί θα «κέρδιζε» - διδασκαλία θετικής συμπεριφοράς) καθώς και μετά από εφαρμογή της απόσυρσης του θετικού ενισχυτή στις περιπτώσεις όπου το παιδί τοποθετούσε αντικείμενο στο στόμα.

Η συμμετοχή της μητέρας ήταν αρκετά περιορισμένη λόγω ενασχόλησης με εργασίες του σπιτιού κατά τη διάρκεια της συνάντησης.



Διάγραμμα 2: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 2^η συνάντηση

3η συνάντηση

Οι δραστηριότητες της συγκεκριμένης συνάντησης ξεκίνησαν στο χώρο της κουζίνας όπου υπάρχει χαλί και συνεχίστηκαν στο υπνοδωμάτιο. Αιτία για το παραπάνω αποτέλεσε η δραστηριοποίηση αρκετών μελών της ευρύτερης οικογένειας (ξαδέρφια, θείες, γιαγιά) στο χώρο της κουζίνας. Ωστόσο, οι διακοπές των εργασιών συνεχίστηκαν και στο υπνοδωμάτιο όπου βρισκόταν και ένα νεογέννητο ξαδερφάκι του παιδιού. Λόγω των παραπάνω δεν ήταν εφικτή η εφαρμογή της απόσυρσης θετικού ενισχυτή ("time out") κυρίως στο χώρο του δωματίου μιας και υπήρχε κίνδυνος έντονης αντίδρασης του παιδιού και ατυχήματος λόγω εγγύτητας του νεογέννητου σε εκείνο. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε.. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μία ώρα.

Κατά τη διάρκεια της συνάντησης πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά», το πάνινο βιβλίο (βλ. Παράρτημα Β) και ο εκπαιδευτικός τροχός με τα ζώα.

Στα πλαίσια της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» το παιδί ονομάτισε σωστά όλα τα τεμάχια. Επίσης, διέκρινε και ταύτισε με επιτυχία τα παραπάνω τεμάχια. Στο τέλος της συνάντησης εξέφρασε την προτίμησή του σχετικά με τον τροχό. Γενικότερα, δείχνει να μαθαίνει τη δομή της συνάντησης και να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη μίας ρουτίνας.

Αναφορικά με το κοινωνικό κομμάτι, το παιδί δεν τοποθέτησε αντικείμενα στο στόμα καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Γίνονταν συχνές υπενθυμίσεις του κανόνα από τη φ.ε. και τη μητέρα. Ωστόσο, εμφάνισε ένταση στις περιπτώσεις όπου τον πλησίασε συνομήλικο ξαδερφάκι, όπου υπήρξε μοίρασμα της προσοχής των ενηλίκων και όπου δεν κατάφερε να επιβάλει τις επιθυμίες του.

Όσον αφορά στη στάση της μητέρας, παρατηρήθηκε προθυμία για ενεργητική συμμετοχή στις δραστηριότητες, μετά από προτροπή και ενθάρρυνση της φ.ε., και ενδιαφέρον για μίμηση και υιοθέτηση τεχνικών διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού που εφαρμόζει η φ.ε. (π.χ. εφαρμογή αρχής Premack). Η μητέρα περιέγραψε με ενθουσιασμό στη φ.ε. την επιτυχημένη προσπάθειά της για χαλάρωση του παιδιού με χρήση της τεχνικής του μασάζ την οποία πραγματοποίησε την προηγούμενη ημέρα αναφέροντας πως θα την εφάρμοζε και πάλι προσδοκώντας τα ίδια αποτελέσματα ενώ έθιξε για πρώτη φορά και το θέμα αγοράς παιχνιδιών στο παιδί και ζήτησε σχετικές συμβουλές από τη φ.ε. και προτάσεις.



Διάγραμμα 3: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 3^η συνάντηση

4^η συνάντηση

Ο χώρος που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ήταν το υπνοδωμάτιο. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε. ενώ ήταν παρούσα για 5' περίπου μία θεία του παιδιού. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μία ώρα.

Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Στη συνέχεια, επιλέχθηκε ο εκπαιδευτικός τροχός με την αλφαβήτα. Ακολούθησε ελεύθερο τραγούδι, οι κύβοι (βλ. Παράρτημα Β), ο φάκελος 3 (γνωριμία με το υλικό) (βλ. Παράρτημα Β) και τα «σαντουιτσάκια». Πριν το κλείσιμο της συνάντησης αξιοποιήθηκαν πάλι οι κύβοι και ο εκπαιδευτικός τροχός.

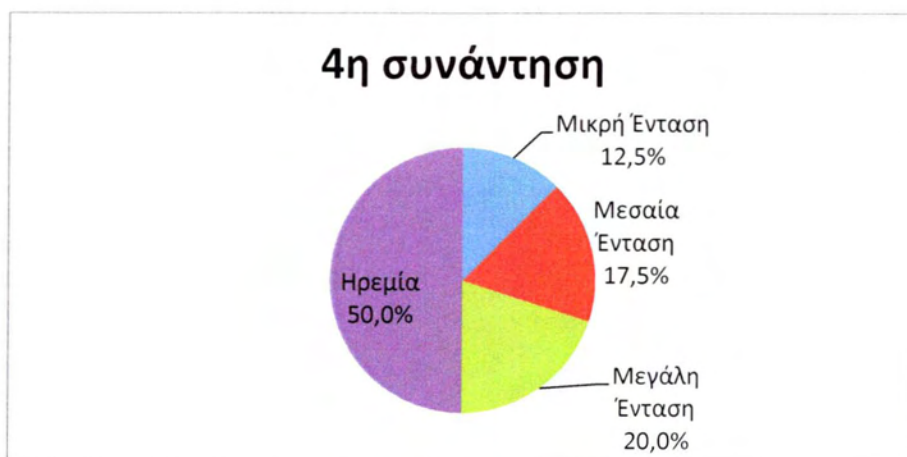
Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων το παιδί επέδειξε μεγάλη διερευνητική τάση για τα νέα αλλά και για τα οικεία αντικείμενα. Επίσης, προσπάθησε να μιμηθεί τη μητέρα του κάνοντας πύργο με τα κυβάκια έχοντας σαν πρότυπο εκείνη χωρίς επιτυχία. Συγκεκριμένα, είτε δεν κατένειμε σωστά το κέντρο βάρους στα κυβάκια όταν τα τοποθετούσε το ένα πάνω στο άλλο είτε τα τοποθετούσε το ένα δίπλα στο άλλο πάνω στα γόνατά του οπότε και πάλι έπεφταν

λόγω έλλειψης επίπεδης και ευρείας βάσης. Σχετικά με τη γλώσσα, ονομάτισε με δική του πρωτοβουλία το εικονιζόμενο ανάγλυφα αντικείμενο στα «σαντουιτσάκια» μετά από υπενθύμιση εκείνων (η δραστηριότητα αυτή ήταν οικεία από τις συναντήσεις με σκοπό την αξιολόγηση του παιδιού). Γενικότερα, φαίνεται βελτίωση στο εύρος του παθητικού και ενεργητικού λεξιλογίου του παιδιού ενώ παρατηρείται χρήση του πληθυντικού αριθμού και του σωστού προσώπου με μεγαλύτερη συχνότητα. Προέκταση στο παραπάνω αποτελεί η πρόοδος στον τρόπο έκφρασης των επιθυμιών του τόσο σε επίπεδο λεξιλογίου και σύνταξης όσο και σε συχνότητα επιλογής της λεκτικής οδού (π.χ. δεν θέλω, θέλω πάλι, τραγουδήσει μόνος). Τέλος, στο κλείσιμο της συνάντησης ενημέρωσε τη φ.ε. σχετικά με τον εκπαιδευτικό τροχό που θα ήθελε στην επόμενη συνάντηση, μετά από ερώτηση, δείχνοντας να αντιλαμβάνεται τη συνέπεια. Γνωρίζει δηλαδή πως από εκείνον θα εξαρτηθεί ο τροχός που θα υπάρχει στην επόμενη συνάντηση μιας και η φ.ε. τον ενημερώνει για όλα τα ενδεχόμενα της απάντησής του (...Πρέπει να διαλέξεις «ζώα ή αλφαβήτα» γιατί δεν χωρούν και οι δύο τροχοί μέσα στην τσάντα μου. Αν δεν μου πεις δεν θα μπορέσω να φέρω κανένα.).

Από κοινωνική σκοπιά, το παιδί πήρε πρωτοβουλία για εμπλουτισμό της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» με μοίρασμα των τεμαχίων από εκείνο στη μητέρα και στη φ.ε. με συνεχή υπενθύμιση από εκείνες κατάφερε να τηρήσει τη σειρά των παραληπτών ώστε να συγκεντρώσουν και τα δύο άτομα τον ίδιο αριθμό τεμαχίων. Στα πλαίσια του παραπάνω επέλεγε το τεμάχιο, τον παραλήπτη και ενημέρωνε κάποιες φορές τον παραλήπτη λέγοντας το όνομα του τεμαχίου (π.χ. αχλάδι). Επίσης, κατά το ελεύθερο τραγούδι εξέφρασε την επιθυμία του για συνοδεία («μαζί») και για μοναχικό τραγούδι («τραγουδήσει μόνος»). Κατά τη διάρκεια της συνάντησης εμφάνισε ένταση συνολικά 30' και τη συμπεριφορά που σχετίζεται με την τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα 3 φορές.

Η συμμετοχή της μητέρας παρουσιάζει βελτίωση. Στοιχείο που αξίζει να σημειωθεί είναι η εφαρμογή και ένταξη στις δραστηριότητες δικών της ιδεών για εμπλουτισμό π.χ. δημιουργία πύργου με τα κυβάκια

Σημείωση: Τα υλικά της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» θα βρίσκονται πλέον μόνιμα στο σπίτι για αξιοποίησή τους από τη μητέρα και το παιδί οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας.



Διάγραμμα 4: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 4^η συνάντηση

5η συνάντηση

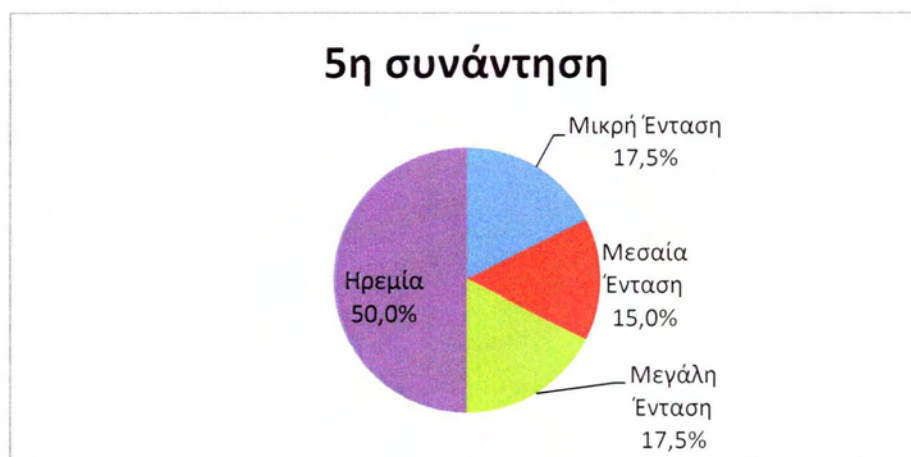
Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο χώρο της κουζίνας, σε σημείο όπου υπάρχει μεγάλο χαλί. Οι 3 συμμετέχοντες (παιδί, μητέρα, φ.ε.) έδρασαν παρουσία 4 μελών της ευρύτερης οικογένειας (γιαγιά, 3 θείες) από κάποιο σημείο κι έπειτα. Η συνάντηση είχε διάρκεια περίπου 2 ωρών.

Η συνάντηση άρχισε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά», δραστηριότητα που πλέον σηματοδοτεί την έναρξη όλων των δραστηριοτήτων με τον Αλέξανδρο. Ακολούθησε ο εκπαιδευτικός τροχός με τα ζώα, το πάνινο βιβλίο, ο φάκελος 3 (απλή αφαίρεση των κομματιών) και τέλος οι κύβοι.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, ολοκλήρωσε δομημένα τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά» για πρώτη φορά (επαναλάμβανε ο ίδιος τις οδηγίες). Επίσης, προέβη σε συσχετισμό του ήχου του κουμπώματος του παπουτσιού του όταν κολλά και ξεκολλά από το χαλί με τον ήχο του βέλκρο στα κομμάτια βιβλίου («Έτσι κάνει και το παπούτσι μου.») κάνοντας παράλληλες δοκιμές. Γλωσσικά συνεχίζει να εμφανίζει πρόοδο όσον αφορά στη χρήση του κατάλληλου προσώπου αλλά και στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί. Τις περισσότερες φορές απάντησε σωστά μετά από παροχή προτύπου από τη φ.ε. ή τη μητέρα π.χ. «Αν θέλεις το ... πρέπει να πεις θέλω.». Ωστόσο, εμφάνισε την επιθυμητή λεκτική απάντηση και αυθόρμητα. Όσον αφορά στη δραστηριότητα με το φάκελο, αν και αφαίρεσε με επιτυχία όλα τα κομμάτια χρειάζεται ακόμη να κατακτήσει την προσεκτική αφαίρεση μόνο των αφαιρούμενων κομματιών ώστε να μην οδηγή σε καταστροφή του φακέλου καθώς και το βήμα της ταύτισης. Πριν το τέλος της συνάντησης εξέφρασε στη φ.ε. τη σχετική με τον εκπαιδευτικό τροχό επιθυμία του όταν ρωτήθηκε.

Οι κοινωνικού τύπου παρατηρήσεις δείχνουν ένταση μικρού, μεσαίου και μεγάλου βαθμού συνολικής διάρκειας μίας ώρας. Παρ' όλα αυτά εντοπίζονται και θετικά στοιχεία όπως αύξηση της ανεκτικότητας του παιδιού κατά την έναρξη των εργασιών. Μόλις ξεκίνησε η συνάντηση το παιδί ζήτησε τον εκπαιδευτικό τροχό. Η φ.ε. του είπε πως θα παίξουν πρώτα μία φορά με τα φρούτα και λαχανικά και στη συνέχεια με τον τροχό. Το παιδί συμβιβάστηκε και ανταμείφθηκε με τον τροχό μετά τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά» (εφαρμογή αρχής Premack και τήρηση συνέπειας). Άλλο θετικό στοιχείο συνθέτει η πρωτοβουλία του για μοίρασμα όλων των τεμαχίων στα πλαίσια της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά». Επίσης, το παιδί βοήθησε στην επιλογή δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της συνάντησης γνωστοποιώντας την επιθυμία του («Θέλω», «Δεν θέλω»).

Η συμμετοχή της μητέρας συνεχίζει να εμφανίζει πρόοδο. Εκείνη συμμετείχε στις δραστηριότητες δίνοντας οδηγίες και ενθαρρύνοντας το παιδί. Στις περισσότερες δύσκολες στιγμές της μεγάλης έντασής του δεν υπέκυψε δίνοντάς του δηλαδή κάποιο ενισχυτή αλλά μιμήθηκε τη στάση της φ.ε. επαναλαμβάνοντας με ήρεμο τρόπο, χωρίς εκνευρισμό, τον κανόνα πως για να παίξουν ξανά θα πρέπει να σταματήσει να γκρινιάζει, να κλαίει και να χτυπά και να ζητήσει με λέξεις αυτό που θέλει μιας κι αλλιώς δεν καταλαβαίνουν τι ζητά και κατά συνέπεια δεν μπορούν να του το προσφέρουν.



Διάγραμμα 5: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 5^η συνάντηση

6η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο χώρο της κουζίνας με παρόντες τη γιαγιά και μία θεία. Σ' αυτή συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε.. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μία ώρα.

Στα πλαίσια της συνάντησης πραγματοποιήθηκαν οι οικείες στο παιδί δραστηριότητες με τα φρούτα & λαχανικά, τον εκπαιδευτικό τροχό με τα ζώα, το πάνινο βιβλίο, τους κύβους, το φάκελο 3. Υπήρξε εισαγωγή δύο δραστηριοτήτων: δραστηριότητας με μπάλα (βλ. Παράρτημα Β), δραστηριότητα που είχε συμμετάσχει το παιδί στα πλαίσια των συναντήσεων αξιολόγησης στο χώρο του συλλόγου καθώς και δραστηριότητας με ζυμαρικά (βλ. Παράρτημα Β), τα οποία αξίζει να σημειωθεί δε γνώριζε.

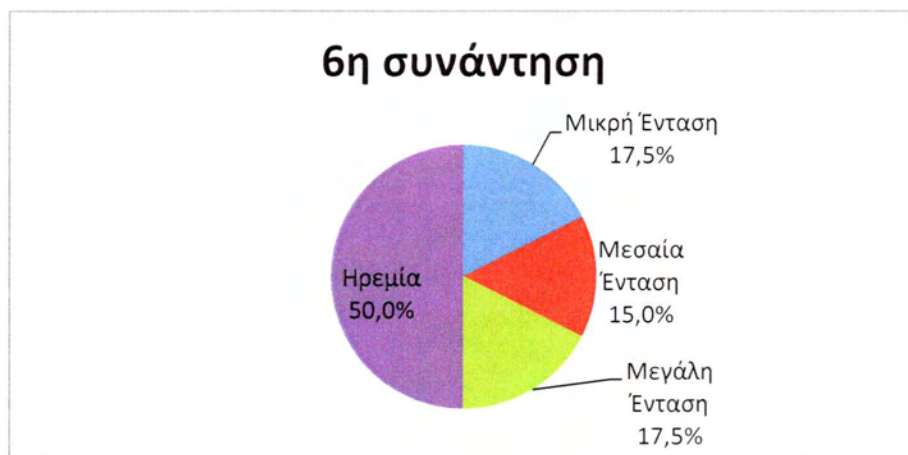
Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί ολοκλήρωσε δομημένα τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά», επεξεργάστηκε εκτενώς τα ζυμαρικά (ενώ η φ.ε. επαναλάμβανε τα ονόματά τους), τα διέκρινε μετά από προτροπή και προσπάθησε να ονομάσει κάθε κομμάτι που έδινε στη φ.ε.. Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας επαληθεύτηκαν ακόμη μία φορά τα ευρήματα της αξιολόγησης για πολύ καλή μνήμη. Επίσης, το παιδί αντιλήφθηκε πως η φ.ε. είχε φέρει τη μπάλα μαζί της ακούγοντας τον ήχο της προτού την πιάσει ή προλάβει η φ.ε. να του γνωστοποιήσει το αντικείμενο. Έχτισε πύργο με τους κύβους, ωστόσο δεν το αντιλήφθηκε ακόμη κι αφού η φ.ε. τον είχε επιβραβεύσει και του είχε οδηγήσει τα χέρια για να τον αγγίξει. Γλωσσικές δυσκολίες έντονα εμφανείς στη συνάντηση ήταν η λανθασμένη χρήση των άρθρων π.χ. μία μπιφτεκάκι, ένα βίδα καθώς και η δυσκολία σωστής άρθρωσης/εκφοράς της λέξης «φιογκάκι». Οι δυσκολίες αυτές ωστόσο δικαιολογούνται λαμβάνοντας υπόψη το δίγλωσσο περιβάλλον του παιδιού.

Οι παρατηρήσεις κοινωνικού τύπου δείχνουν μικρή αλλά σταθερή κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Στη συνάντηση, έδειξε σταδιακή ανοχή στη ρουτίνα και εμπιστοσύνη στη συνέπεια της φ.ε.. Με την έναρξη των εργασιών το παιδί ζήτησε τον εκπαιδευτικό τροχό. Επαναλήφθηκε η σκηνή της προηγούμενης συνάντησης με τη φ.ε. να ενημερώνει πως θα παίξουν πρώτα μία φορά με τα φρούτα & λαχανικά και μετά με τον τροχό και το παιδί να συμβιβάζεται και να αναμένει την υπόσχεση. Άλλη θετική συμπεριφορά που φαίνεται να εδραιώνεται είναι το μοίρασμα κατά τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Επίσης, αξίζει να αναφερθεί και η σταδιακή μείωση της τάσης για καταστροφή του φακέλου, γεγονός που δείχνει να σχετίζεται με κατανόηση κανόνων που προβλέπουν και τα επακόλουθα (απόσυρση θετικού ενισχυτή) και έχουν κοινοποιηθεί στο παιδί, επαναλαμβάνονται συχνά και εφαρμόζονται με συνέπεια από τη μητέρα και την φ.ε.. Σχετικά με τις αρνητικές συμπεριφορές που εμφανίζει το παιδί, ένταση εμφάνισε κυρίως από τη μέση της συνάντησης και έπειτα γεγονός που ίσως να σχετίζεται εν μέρει με κούραση όπως υποστήριξε η μητέρα του μιας κι εκείνος είχε ξυπνήσει αρκετά νωρίς. Τα δύο έντονα ξεσπάσματα εμφανίστηκαν ως αντίδραση στην αλλαγή δραστηριότητας και στην παρεμπόδιση καταστροφής του κουτιού

από τα ζυμαρικά. Ακόμη, η συνήθεια της τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα επαναλήφθηκε 2 φορές.

Η μητέρα συνεχίζει να εμφανίζει πρόοδο. Η συμμετοχή φαίνεται να αυξάνει με το πέρασμα των ημερών. Στη συγκεκριμένη συνάντηση έλαβε μάλιστα και πρωτοβουλία για πραγματοποίηση μίας ολόκληρης δραστηριότητας αποκλειστικά από εκείνη (πάνινο βιβλίο). Ξεκίνησε λέγοντας «...θέλεις ...;» ενώ μετά από προτροπή της φ.ε., χωρίς να γίνει αντιληπτό από το παιδί, προσκάλεσε το παιδί με μεγαλύτερη σιγουριά στη δραστηριότητα του βιβλίου «...θα παίξουμε με το βιβλίο τώρα». Εμπλούτισε τη δραστηριότητα, καθοδήγησε το παιδί και το ενημέρωσε για το τι περίμενε από εκείνο, επιβράβευσε το παιδί- ωστόσο κάπως απότομα. Ακόμη, στην περίπτωση που εκείνο έβαλε το χέρι στο στόμα του θύμισε τον κανόνα και του εξήγησε και το λόγο για τον οποίο πρέπει να διακόψει τη συνήθεια («...Θέλω να βγάλεις το χέρι από το στόμα γιατί θα βγάλεις καύτρες...»).

Σημείωση: Οι κύβοι και τα ζυμαρικά με το αντίστοιχο κουτί θα βρίσκονται πλέον μόνιμα στο σπίτι για αξιοποίησή τους από τη μητέρα και το παιδί οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας, μαζί με τα υλικά της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά».



Διάγραμμα 6: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 6^η συνάντηση

7η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο χώρο της κουζίνας με το παιδί και τη φ.ε. να συμμετέχουν καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης και τη μητέρα σε μία μόνο δραστηριότητα ενώ παρόντες ήταν η γιαγιά και δύο θείες. Η συνάντηση είχε διάρκεια περίπου μίας ώρας.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Ακολούθησε ο εκπαιδευτικός τροχός με τα ζώα και η δραστηριότητα με τα ζυμαρικά. Στη συνέχεια, μετά

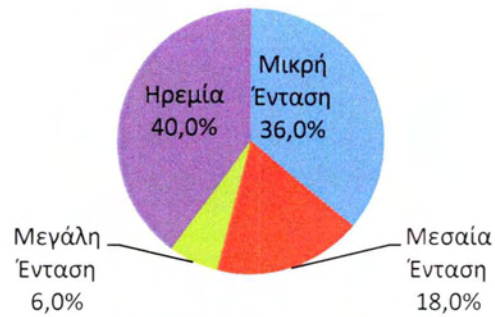
από επανάληψη της δραστηριότητας του εκπαιδευτικού τροχού πραγματοποιήθηκε παιχνίδι με μπάλες και κύβους, ο φάκελος 3 (μόνο αφαίρεση των κομματιών), τα «σαντουιτσάκια» και τέλος το πάνινο βιβλίο.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες «Φρούτα & Λαχανικά» και ζυμαρικά, το παιδί ανταποκρίθηκε με προθυμία στη δομημένη υλοποίηση των δραστηριοτήτων, χωρίς εμφανή δυσκολία. Επίσης, αντιστοίχισε τα «σαντουιτσάκια» με φυσική καθοδήγηση (“hand-over-hand”). Ωστόσο, παρατηρήθηκε σύγχυση στα «σαντουιτσάκια» μεταξύ του μήλου και του αχλαδιού μιας και το παιδί ονομάτιζε και τα δύο τεμάχια «μήλο», λάθος που δεν είχε επαναληφθεί στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Παρατηρώντας το γλωσσικό κομμάτι, φάνηκε η σύγχυση στα άρθρα και ηχολαλία ελαφρώς αυξημένη σε σχέση με τις προηγούμενες ημέρες. Όσον αφορά τη λέξη «φιογκάκι» από τη δραστηριότητα με τα ζυμαρικά το παιδί φάνηκε να έχει ξεπεράσει τη δυσκολία άρθρωσής της.

Όσον αφορά στο κοινωνικό προφίλ, το παιδί ήταν δεκτικό στην πρόταση της φ.ε. για υλοποίηση πρώτα της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» και στη συνέχεια του εκπαιδευτικού τροχού με τα ζώα. Επίσης, δέχτηκε να μοιράσει τα τεμάχια της πρώτης δραστηριότητας καθώς και να βοηθήσει στην τακτοποίηση εκείνων στο τέλος της. Θετικό στοιχείο αποτελεί ακόμη η μειωμένη τάση για καταστροφή στα πλαίσια του φακέλου 3 (έσκισε λίγο ένα κομμάτι). Επιπλέον, δεν τοποθέτησε κάποιο αντικείμενο στο στόμα καθ’ όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Ωστόσο, προέβη σε κοινωνικά μη αποδεκτές συμπεριφορές (π.χ. ρέψιμο) γελώντας ενώ όταν βαρέθηκε αποχώρησε από την κουζίνα κατευθυνόμενος στη γιαγιά του, την οποία είχε ακούσει. Όταν ρωτήθηκε σχετικά με τον εκπαιδευτικό τροχό που θα επιθυμούσε για την επόμενη συνάντηση δεν απάντησε. Εμφάνισε ένταση συνολικά μισής ώρας περίπου κυρίως μικρού βαθμού η οποία εμφανίστηκε από την έναρξη των εργασιών.

Οι παρατηρήσεις που αφορούν στη μητέρα είναι περιορισμένες μιας κι εκείνη συμμετείχε μόνο σε μία δραστηριότητα (πάνινο βιβλίο) λόγω συναισθηματικής έντασης προερχόμενης από κάποιο οικογενειακό πρόβλημα καθώς και μεγάλου φόρτου οικιακών υποχρεώσεων.

7η συνάντηση



Διάγραμμα 7: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 7^η συνάντηση

8^η συνάντηση

Η συνάντηση αυτή πραγματοποιήθηκε στο χώρο της κουζίνας με παρόντες γιαγιά, πατέρα και θείες. Στη συνάντηση συμμετείχαν αρχικά το παιδί και η φ.ε. και στη συνέχεια και η μητέρα. Διήρκεσε περίπου μία ώρα.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν κατά σειρά «Φρούτα & Λαχανικά», εκπαιδευτικός τροχός με την αλφαβήτα, ζυμαρικά, φάκελοι (3, 2, 1, 4) (βλ. Παράρτημα Β) και πάνινο βιβλίο.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, παρατηρήθηκε πως αντιμετώπισε δομημένα και σωστά την πρώτη δραστηριότητα παρά το αυξημένο επίπεδο δυσκολίας (η φ.ε. ζητούσε συγκεκριμένα τεμάχια με συγκεκριμένη σειρά οπότε το παιδί έδειξε ευελιξία και έλεγξε την παρορμητικότητά του). Επίσης, ανταποκρίθηκε με επιτυχία στην αναγνώριση και σωστή ονομασία των ζυμαρικών αλλά αντιστάθηκε στην ομαδοποίησή τους στα τέσσερα τμήματα του κουτιού. Όσον αφορά στους φακέλους και στο πάνινο βιβλίο, το παιδί περιορίστηκε στην αφαίρεση των κομματιών. Δύο ακόμη θετικά στοιχεία αποτελούν η περιορισμένη σχετικά με την προηγούμενη συνάντηση ηχολαλία και λήψη πρωτοβουλίας για χορό και κίνηση από το παιδί.

Παρατηρήσεις κοινωνικού τύπου δείχνουν πως το παιδί συνεχίζει να είναι δεκτικό και να παίρνει μάλιστα πρωτοβουλία για μοίρασμα των τεμαχίων της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά». Επίσης, φαίνεται να μειώνει σταθερά τη συνήθεια με το στόμα μιας και τοποθέτησε μόνο ένα αντικείμενο και στα πλαίσια της παρούσας συνάντησης. Ακόμη, συνεργάστηκε στη σχετικά με τον εκπαιδευτικό τροχό απόφαση. Ωστόσο, τα επίπεδα έντασης ήταν υψηλά λαμβάνοντας υπόψη πως ένταση εμφάνισε σε ποσοστό 80% της

συνολικής διάρκειας της συνάντησης. Το παιδί είχε από την αρχή της συνάντησης γκρίνια, η οποία οφειλόταν κατά τα λεγόμενα της μητέρας σε επερχόμενη αδιαθεσία, η οποία γκρίνια κλιμακώθηκε μόλις άκουσε τον πατέρα του. Τότε άρχισε να ζητά το κινητό εκείνου («να ακούσω»). Επίσης, ζητούσε να φύγει η φ.ε., «να γίνει βράδυ» και «να ακούσει» προφανώς θεωρώντας πως εκείνη εμποδίζει τη ροή της ημέρας και καθυστερούσε τη στιγμή που θα νύχτωνε κι ο πατέρας του θα του έδινε το κινητό να ακούσει μουσική. Αφού δεν κατάφερε να αποκτήσει αυτό που ήθελε εμφάνισε μεγάλου βαθμού ένταση συνοδευόμενη από τάση για καταστροφή (προσπάθησε να τσαλακώσει φάκελο, να ξεκολλήσει φακελάκι, να σπάσει κουτί). Στο τέλος αποχώρησε για τη γιαγιά του όπως είχε συμβεί και στην προηγούμενη συνάντηση.

Οι παρατηρήσεις για την πρόοδο της μητέρας ήταν περιορισμένες γιατί είχε μεγάλο φόρτο οικιακών εργασιών που είχε να φέρει εις πέρας. Ωστόσο, υλοποίησε ολόκληρη τη δραστηριότητα του πάνινου βιβλίου με επιτυχία καθοδηγώντας το παιδί και ενθαρρύνοντας το (χρήση συγκεκριμένων αναφορών στην επιθυμητή συμπεριφορά κι όχι γενικού επαίνου καθώς και επιβράβευση κάθε μικρού βήματος μετά από προτροπή της φ.ε. σε προηγούμενη συνάντηση).



Διάγραμμα 8: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 8^η συνάντηση

9^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο υπνοδωμάτιο με 3 συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκειά της και χωρίς άλλους παρόντες στο χώρο. Η συνάντηση διήρκεσε 1 περίπου ώρα.

Στα πλαίσια της συνάντησης πραγματοποιήθηκαν οι οικείες δραστηριότητες «Φρούτα & Λαχανικά», εκπαιδευτικός τροχός με ζώα, φάκελοι (3, 1), ελεύθερο τραγούδι, μπάλες και ζυμαρικά. Ακόμη, έγινε δοκιμαστική εισαγωγή δύο νέων δραστηριοτήτων του παιχνιδιού

«ησυχία - φασαρία» και της δραστηριότητας παραγωγής ήχου με κουτί αλουμινίου (μικρό nescafe).

Στα πλαίσια της πρώτης δραστηριότητας, το παιδί ανταποκρίθηκε με δομημένο τρόπο επιτυχώς παρά την αυξημένη δυσκολία της δραστηριότητας (το παιδί καλούνταν να δώσει συγκεκριμένο τεμάχιο σε συγκεκριμένο πρόσωπο), γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της προηγούμενης συνάντησης. Επίσης, την τακτοποίηση των τεμαχίων της δραστηριότητας φαίνεται να την έχει αντιληφθεί ως κομμάτι της δραστηριότητας οπότε πήρε πρωτοβουλία να την εφαρμόσει με τη βοήθεια της μητέρας και της φ.ε.. Όσον αφορά στον εκπαιδευτικό τροχό με τα ζώα, αν και χρησιμοποιείται ως ενίσχυση τύπου εναλλαγής δραστηριοτήτων βάσει της αρχής Premack δίνει τη δυνατότητα στη μητέρα και στη φ.ε. να εργαστούν στο θέμα της λήψης αποφάσεων από το παιδί και επικοινωνίας εκείνου με λεκτικό τρόπο. Με το πέρας των συναντήσεων συμβαίνει σταδιακή αύξηση των απαιτήσεων της αποδεκτής απάντησης του παιδιού όσον αφορά στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο (αρχικά η δραστηριότητα δεν είχε κάποια δομή αλλά χρησιμοποιούνταν απλά για ευχαρίστηση του παιδιού). Το παιδί παρουσιάζει μεγάλη βελτίωση στη συγκεκριμένη δραστηριότητα με μεγαλύτερη ευελιξία και ανοχή στις αυξημένες απαιτήσεις της. Όσον αφορά στους φακέλους, στο φάκελο 3 το παιδί αφαίρεσε απλά τα 4 κομμάτια ενώ στο φάκελο 1 έβγαλε τα κομμάτια από το φακελάκι και με φυσική καθοδήγηση τύπου hand-over-hand τοποθέτησε 2 από τα 4 κομμάτια αρχίζοντας να κατακτά το επόμενο βήμα της δραστηριότητας. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως στο παιχνίδι με τις μπάλες προσπάθησε να συλλέξει τις μπάλες τις οποίες είχε πετάξει σημαντικό στοιχείο αν λάβουμε υπόψη πως μέχρι την προηγούμενη συνάντηση επιζητούσε απλά να τις πετά μακριά και απαιτούσε με τη στάση του (ένταση) να του τις επιστρέφουν οι δύο άλλοι συμμετέχοντες δηλαδή δεν συμβιβαζόταν με τον κανόνα συλλογής τους για επόμενη χρήση. Βέβαια για να ενισχυθεί η θετική αυτή συμπεριφορά η μητέρα και η φ.ε. κυλούσαν τις μπάλες κοντά του βοηθώντας το να τις εντοπίσει χάρη στον ήχο από τα κουδουνάκια τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πρωτοβουλία για ελεύθερο τραγούδι από το παιδί καθώς και για συμβολικό παιχνίδι «κοιμάμαι» (αφού είχε αναφερθεί μαζί με άλλες προτάσεις από τη φ.ε.).

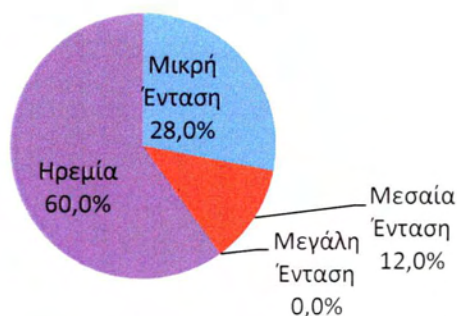
Στο παιχνίδι «ησυχία-φασαρία» είχε κάποια δυσκολία ελέγχου του εαυτού του για τα χρονικά διαστήματα της ησυχίας (συνήθως ήταν πολύ πιο μικρά από εκείνα της φασαρίας). Ωστόσο, με τις επαναλήψεις έδειξε μικρή βελτίωση. Στη δραστηριότητα με τα ζυμαρικά πέτυχε το κομμάτι της ταύτισης και ονομασίας των τεμαχίων αλλά δεν δέχτηκε την ομαδοποίηση. Γλωσσικά φαίνεται να διατηρεί και να διευρύνει το παθητικό και ενεργητικό του λεξιλόγιο καθώς και να εντάσσει πιο σύνθετη σύνταξη στο λόγο του μιμούμενος τη μητέρα και φ.ε.. Αν και γενικά τα επίπεδα ηχολαλίας του έχουν μειωθεί στην παρούσα

συνάντηση εμφάνισε επικοινωνιακού τύπου ηχολαλία. Τέλος, όταν ρωτήθηκε για τον εκπαιδευτικό τροχό που θα ήθελε να υπάρχει στην επόμενη συνάντηση ενημέρωσε σχετικά τη φ.ε..

Από τις κοινωνικού τύπου παρατηρήσεις φαίνεται πως το παιδί δεν εμφάνισε κάποιου βαθμού ένταση στο μεγαλύτερο τμήμα της συνάντησης ενώ όταν εμφάνισε ήταν μικρού κυρίως βαθμού και καμία συμπεριφορά μεγάλου βαθμού (ξεκόλλησε λίγο ένα φάκελο κατά λάθος οπότε δεν καταμετρήθηκε ως ένδειξη έντασης). Οι αντιδράσεις του είχαν κυρίως σχέση με την αποφυγή δραστηριοτήτων ή κανόνων αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις το παιδί συμβιβάστηκε μετά από επανάληψη της οδηγίας στο συνηθισμένο τόνο φωνής. Επίσης, δεν τοποθέτησε κάποιο αντικείμενο στο στόμα. Ήταν αρκετά συνεργάσιμος για μεγάλο χρονικό διάστημα. Μάλιστα, μόλις αντιλήφθηκε την είσοδο της φ.ε. στο χώρο της είπε «φτιάξε τα παιχνιδάκια» εννοώντας πως είναι ώρα να ξεκινήσουν. Ξεκίνησε και ολοκλήρωσε την πρώτη δραστηριότητα προτού προλάβει να γίνει κάποια συμφωνία με τη φ.ε. για τον ενισχυτή που θα ακολουθούσε. Ακόμη, συμβιβάστηκε με τον κανόνα «όχι τα παπούτσια πάνω στο κρεβάτι» ο οποίος συνοδεύεται από επεξήγηση της αξίας της εφαρμογής του (ο κανόνας στοχεύει στο να αποτρέψει το παιδί να ανέβει στο κρεβάτι με τα παπούτσια και αποτελεί προσπάθεια παροχής τμηματικής βοήθειας στη μητέρα εκτός από την εκμάθηση καλών τρόπων στο παιδί). Είναι η πρώτη φορά που το παιδί αποδέχτηκε τον κανόνα αν κι εκείνος εφαρμόζεται από την αρχή σε όλες τις συναντήσεις που πραγματοποιούνται στο υπνοδωμάτιο (4 συναντήσεις). Με το πέρας της ώρας μειώθηκαν τα επίπεδα ανοχής της δομής της συνάντησης (εντατικός ρυθμός παρέμβασης σε γνωστικές και κοινωνικές περιοχές) και αυξήθηκε η ένταση. Κάποια στιγμή υποδύθηκε πως κοιμάται για να σηματοδοτήσει το τέλος της συνάντησης και να φύγει η φ.ε..

Η εμπλοκή της μητέρας στις δραστηριότητες παρουσιάζει μεγάλη πρόοδο. Πλέον, εκείνη αναλαμβάνει περισσότερες πρωτοβουλίες και ενεργεί με λιγότερη ώθηση από τη φ.ε. παραδεχόμενη πως αρχίζει να νιώθει ικανή και να έχει ελπίδες πως θα καταφέρει να ελέγξει τη συμπεριφορά του παιδιού της. Εκτός από τη συμμετοχή της στις οδηγίες για επίτευξη των δραστηριοτήτων εφαρμόζει δοκιμαστικά και τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς μιμούμενη τη φ.ε. (π.χ. «Αν ρίξεις τη μπάλα θα τη φέρεις εσύ από κάτω»).

9η συνάντηση



Διάγραμμα 9: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 9^η συνάντηση

10^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο υπνοδωμάτιο με συμμετέχοντες το παιδί, τη μητέρα και τη φ.ε.. Παρόντες ήταν για λίγο μία θεία του παιδιού και ο πατέρας του. Η συνάντηση διήρκεσε μιάμιση περίπου ώρα.

Η συνάντηση ξεκίνησε με εξοικείωση του παιδιού με τα παιχνίδια που του είχε αγοράσει μόλις η μητέρα του (σετ γιατρού, σετ στρατού). Ακολούθησαν οι δραστηριότητες «Φρούτα & Λαχανικά», εκπαιδευτικός τροχός με αλφαβήτα, μπάλες, τραγούδι, φάκελοι (1, 3).

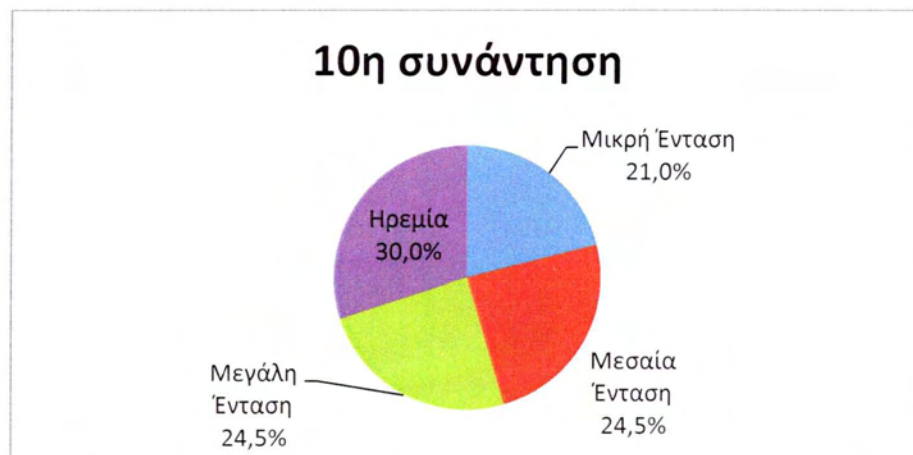
Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, φαίνεται πλήρης κατάκτηση των στόχων της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» δηλαδή δομημένη επίλυση, μοίρασμα, διάκριση, διεύρυνση παθητικού και ενεργητικού λεξιλογίου και τακτοποίηση. Η λήψη πρωτοβουλιών (π.χ. ελεύθερο τραγούδι) συνεχίστηκε και σε αυτή τη συνάντηση. Όσον αφορά στους φακέλους, το παιδί έβγαλε όλα τα κομμάτια από τα φακελάκια, τοποθέτησε πάνω στα πρότυπα με φυσική καθοδήγηση τα τρία από τα τέσσερα στο φάκελο 1 και το σύνολο στο φάκελο 3 και στη συνέχεια τακτοποίησε τα κομμάτια. Όσον αφορά στα νέα παιχνίδια της μητέρας, δεν υπάρχουν ιδιαίτερα ευρήματα μιας και το παιδί ερχόταν πρώτη φορά σε επαφή με εκείνα μην έχοντας προηγούμενη σχετική εμπειρία και επιπλέον δοκίμαζε χρήση εκείνων στα πλαίσια συμβολικού παιχνιδιού (π.χ. πετούσε το αεροπλάνο στον αέρα με φυσική καθοδήγηση από τη φ.ε., κυλούσε το αυτοκινητάκι στο κρεβάτι και στα πόδια του με φυσική καθοδήγηση) με επεξήγηση από τη φ.ε., μιας και η μητέρα ήταν απασχολημένη με οικιακές εργασίες εκείνη τη στιγμή. Ο στόχος ορίστηκε η επεξεργασία και διάκριση των αντικειμένων με ταυτόχρονη επεξήγηση χαρακτηριστικών και χρήσεων εκείνων από τη φ.ε.

Παρατηρώντας την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού, εκείνο φάνηκε συνεργάσιμο για μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων. Ωστόσο, λόγω της ένταξης νέων παιχνιδιών στη συνάντηση χρειάστηκε συχνή εφαρμογή ορίων για αποφυγή καταστροφής εκείνων και λειτουργικής τους χρήσης (είτε με απουσία της φ.ε. είτε με απουσία της μητέρας του αργότερα). Η αλυσιδωτή εφαρμογή time-out, δηλαδή η διακοπή των θετικών ενισχύσεων, ωστόσο προκάλεσε την έντονη αντίδραση του παιδιού το οποίο προσπάθησε με ένταση να ανακτήσει τον έλεγχο της κατάστασης (δηλαδή κατακόρυφη αναμενόμενη αύξηση της αρνητικής συμπεριφοράς για έλεγχο της αντίδρασης μητέρας και φ.ε.). Αθροιστικά οι εντάσεις κάλυψαν τη μισή συνάντηση. Επίσης, όσον αφορά στον τύπο παιχνιδιού που επέλεξε κατά τη διάρκεια γνωριμίας με τα νεοαποκτηθέντα αντικείμενα ήταν το μοναχικό και μη λειτουργικό παιχνίδι (προσπαθούσε να αποσυναρμολογήσει τα αντικείμενα π.χ. το αυτοκινητάκι σε ρόδες, σκελετό...). Παρ' όλα αυτά αυτό το παιχνίδι δεν διήρκεσε σ' ολόκληρη τη συνάντηση μιας και στη δραστηριότητα με τις μπάλες φάνηκε να αναζητά ομαδικό παιχνίδι. Ωστόσο, υπήρχαν και θετικές παρατηρήσεις όπως η ανταπόκρισή του στην προσπάθεια της φ.ε. να του μάθει τρόπο ευχαρίστησης της μητέρας του για την αγορά παιχνιδιών «Πες ευχαριστώ πολύ μαμά...η μαμά σ' αγαπά και γι' αυτό σου παίρνει παιχνίδια. Αν είσαι καλό παιδί, δηλαδή αν δεν σπάσεις και δεν βάλεις στο στόμα σου παιχνίδια, θα σου πάρει κι άλλα.».

73

συμπεριφορές του παιδιού της («Δεν ασχολιόμουν τόσο. Τον άφηνα να έχει παιχνίδια στο στόμα για να απασχολείται και να κάνω εγώ δουλειές στο σπίτι.»).

Σημείωση: Στο τέλος της συνάντησης πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τη φ.ε. μετά από αίτημα του παππού και της γιαγιάς του παιδιού στην οποία ήταν παρόντες οι γονείς και η μία θεία. Στη συζήτηση οι πρώτοι διατύπωσαν αρκετές ερωτήσεις στη φ.ε. όσον αφορά στις εργασίες που κάνει εκείνη με τη μητέρα, στην πρόοδο του παιδιού και στον τρόπο που μπορούν εκείνοι να συμβάλουν.



Διάγραμμα 10: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 10^η συνάντηση

11^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο υπνοδωμάτιο της οικογένειας με τους 3 σταθερούς συμμετέχοντες και παρούσα για μικρό χρονικό διάστημα τη θεία του παιδιού. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μία ώρα.

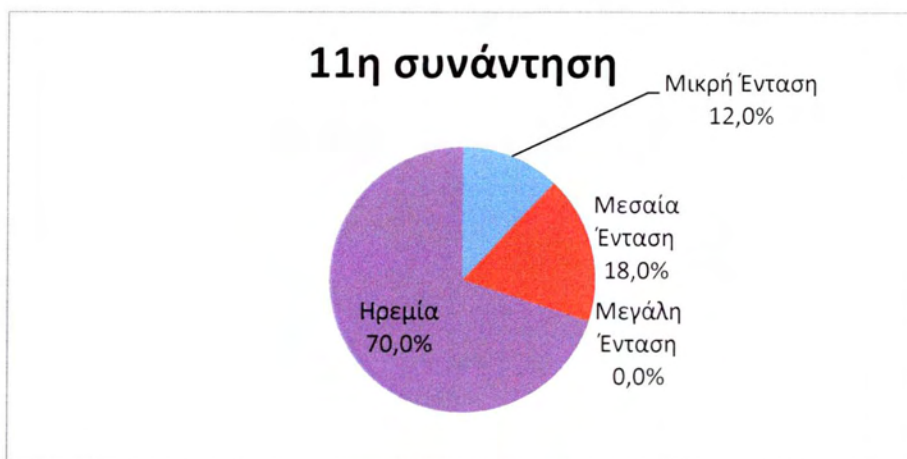
Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Ακολούθησαν ο εκπαιδευτικός τροχός με τα ζώα, οι φάκελοι 3 & 1, δραστηριότητα με μπάλες & κύβους και τέλος τα ζυμαρικά.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί δέχτηκε τη δομή στη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά» καθώς και στον εκπαιδευτικό τροχό. Στην πρώτη μάλιστα πήρε πρωτοβουλία για τακτοποίηση των τεμαχίων. Σχετικά με τον εκπαιδευτικό τροχό, αν και σαν δραστηριότητα αποκτά πιο αυστηρή δομή το παιδί φαίνεται να συμβαδίζει. Πλέον, η φ.ε. και η μητέρα επιλέγουν ήχους ή/και τραγούδια με βάση την επιθυμία του παιδιού, του ζητούν να πει «ευχαριστώ/εντάξει». Θέλω να ακούσω ...», επιλέγουν τον ήχο κρατώντας απαλά το χέρι του παιδιού για να μην κουνήσει το μοχλό και στη συνέχεια του λένε «κούνα» εννοώντας το μοχλό. Ανοδική πορεία εμφανίζει και στους φακέλους. Στη

συγκεκριμένη συνάντηση και στους δύο φακέλους έβγαλε τα κομμάτια από τα φακελάκια, τα τοποθέτησε με φυσική καθοδήγηση στα πρότυπα ενώ τα τακτοποίησε στον ένα εκ των δύο. Επίσης, ένδειξη μεγαλύτερου ελέγχου της παρορμητικότητάς του λαμβάνουμε από τη δραστηριότητα «μπάλες & κύβοι» όπου το παιδί ανταποκρίθηκε με μεγαλύτερη επιτυχία στην εναλλαγή «φασαρία-ησυχία», στο μοίρασμα των αντικειμένων και στη συλλογή εκείνων στις περιπτώσεις όπου τα πετούσε στο πάτωμα. Τέλος, το παιδί ανέφερε την σχετική με τον εκπαιδευτικό τροχό προτίμηση για την επόμενη ημέρα.

Από τις παρατηρήσεις κοινωνικού τύπου φαίνεται πως το παιδί ήταν γενικά ήρεμο και συνεργάσιμο για το μεγαλύτερο ποσοστό διάρκειας της συνάντησης. Περίμενε ήσυχος μέχρι να του δώσει η φ.ε. νέο υλικό μετά το πέρας κάθε δραστηριότητας. Τήρησε κανόνες όπως «όχι τα παπούτσια πάνω στο κρεβάτι», «πρέπει να καθαρίσουμε το πρόσωπο και τα χεράκια πριν ξεκινήσουμε»(στις περιπτώσεις όπου μόλις έχει φάει) και γενικότερα δεν έδειξε πρόθεση για καταστροφή φακέλου ή κομματιών εκείνου (τσαλάκωσε ένα κομμάτι παίζοντας με εκείνο). Μάλιστα κάποια στιγμή άγγιξε το χέρι της φ.ε. και το ρολόι της, ένα αντικείμενο που του κέντριζε την προσοχή και το ζητούσε επίμονα σε προηγούμενες συναντήσεις(έτυχε να ξεχάσει να το αφαιρέσει η φ.ε. πριν την έναρξη των εργασιών), και λέγοντας «Εγώ καλόπαιδο» το άφησε προχωρώντας ουσιαστικά σε επίπεδο αυτορρύθμισης. Επίσης, πήρε πρωτοβουλία για μοίρασμα αντικειμένων στη μητέρα και στη φ.ε. όπου αυτό συμπεριλαμβανόταν στη δραστηριότητα ενώ φάνηκε να απολαμβάνει την κοινωνική επαφή σε παιχνίδι όπου τον γαργαλούσε η μητέρα του. Ωστόσο, αντέδρασε όταν του ζητήθηκε από τη φ.ε. να προχωρήσουν σε ομαδοποίηση των ζυμαρικών στα τέσσερα «δωματιάκια» του κουτιού. Προς το τέλος της συνάντησης προσπάθησε να διώξει τη φ.ε. νομίζοντας πως εκείνη επιβραδύνει τη ροή της ημέρας και καθυστερεί έτσι να φτάσει η στιγμή που ο πατέρας του θα του δώσει το κινητό να ακούσει μουσική («Να φύγεις τώρα, να φάω, να ακούσω»).

Στην παρούσα συνάντηση η μητέρα συμμετείχε στις περισσότερες δραστηριότητες υιοθετώντας κοινή γραμμή με τη φ.ε. και συνεργαζόμενες σε θέματα γνωστικής δυσκολίας των δραστηριοτήτων αλλά και διαχείρισης της συμπεριφορά του παιδιού. Η μητέρα συνεχίζει να παίρνει πρωτοβουλίες και να γίνεται πιο αποφασιστική και εκτός συναντήσεων. Μάλιστα ανέφερε με χαρά στη φ.ε. πως το προηγούμενο βράδυ πέτυχε να παίξουν με το παιδί έχοντας ως υλικό τα νέα στρατιωτάκια, για μία ώρα, χωρίς να τοποθετήσει το παιδί αντικείμενο στο στόμα. Επεσήμανε και πάλι πως νιώθει να αρχίζει να ελέγχει την κατάσταση και να πιστεύει στις δυνάμεις της ξανά.



Διάγραμμα 11: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 11^η συνάντηση

12^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο υπνοδωμάτιο με συμμετέχοντας το παιδί, τη μητέρα, τη φ.ε. και για λίγη ώρα τη θεία του, η οποία ήταν παρούσα καθ' όλη τη διάρκεια της συνάντησης. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μία ώρα.

Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Ακολούθησε παιχνίδι με πλαστελίνη, ο φάκελος 2, ο εκπαιδευτικός τροχός με την αλφαβήτα και τέλος ελεύθερο τραγούδι.

Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων, το παιδί ολοκλήρωσε δομημένα την πρώτη δραστηριότητα με πρωτοβουλία μάλιστα για τακτοποίηση. Στο παιχνίδι με την πλαστελίνη που ακολούθησε εμφάνισε μη λειτουργικού τύπου παιχνίδι κουνώντας στον αέρα μεμονωμένα το κουτί και το καπάκι του καθώς τραγουδούσε (προσφυγή στη μαθημένη συμπεριφορά προσέγγισης και χρήσης όλων των αντικειμένων προτού διδαχτεί κάποιο άλλο τρόπο χρήσης τους) χωρίς να δώσει ιδιαίτερη σημασία στο περιεχόμενο δηλαδή στην πλαστελίνη. Με φυσική καθοδήγηση έκανε «μπάλα» και «σκουληκάκι» με την πλαστελίνη ωστόσο όντας παθητικός δηλαδή δεν προσπαθούσε να διευκολύνει με τη σωστή τοποθέτηση των χεριών και δαχτύλων του στη δημιουργία των παραπάνω. Παρ' όλα τα παραπάνω αναγνώρισε δημιουργίες από πλαστελίνη σε σχηματισμό μπάλας και αυγού. Επίσης, απάντησε επιτυχώς σε ερώτηση τύπου «ίδιο ή διαφορετικό;» όταν του δόθηκαν 2 μπάλες από πλαστελίνη διαφορετικού αλλά παρόμοιου μεγέθους. Έλαβε πρωτοβουλία μίμησης της ιδέας «μυρίζω την πλαστελίνη» μετά από μία δοκιμή με τη φ.ε.. Ακόμη, φάνηκε για λίγο να προχωρά σε συμβολικό παιχνίδι κάνοντας το κουτί μικρόφωνο και μιλώντας μέσα σε εκείνο. Στην επόμενη δραστηριότητα, δηλαδή στο φάκελο, το παιδί έβγαλε με φυσική καθοδήγηση

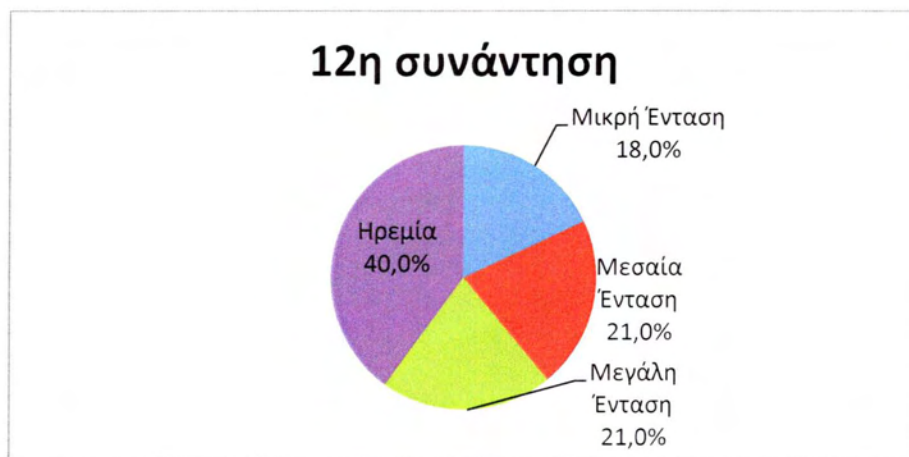
τα 4 κομμάτια από το φακελάκι, τα τοποθέτησε με φυσική καθοδήγηση στα 4 πρότυπα και στη συνέχεια επανατοποθέτησε με δική του πρωτοβουλία 1 χωρίς φυσική καθοδήγηση. Αυτό συνοδεύτηκε με ενθουσιασμό του παιδιού («κόλλησε!») το οποίο προσπάθησε να δοκιμάσει και δεύτερο στο οποίο όμως δεν είχε την ίδια επιτυχία και νευρίαζε. Κατά την τακτοποίηση των κομματιών, η οποία πραγματοποιήθηκε επίσης με φυσική καθοδήγηση, δεν έδειξε την ίδια δεκτικότητα όντας εκνευρισμένος πιθανότατα από την αποτυχία του. Στο εκπαιδευτικό τροχό ήταν συνεργάσιμος και πάλι για μεγάλο χρονικό διάστημα. Όσον αφορά την τελευταία δραστηριότητα, το παιδί πήρε πρωτοβουλία να ξεκινήσει ελεύθερο τραγούδι με τη χρήση του κουτιού της πλαστελίνης που ζήτησε. Κατά το τραγούδι, προέβη σε αυτορρύθμιση μη εκφέροντας τις περιεχόμενες ακατάλληλες λέξεις χωρίς να παραλείπει όμως γειτονικές τους και λέγοντας ο ίδιος τον κανόνα «Δεν λέω κακές λέξεις». Ακόμη, για πρώτη φορά εμφάνισε μεταγνωστική δεξιότητα κατά τη σύνθεση πρότασης· ξεκίνησε την πρόταση λάθος, σταμάτησε χωρίς να επέμβει κανείς, ξεκίνησε πάλι την πρόταση λέγοντάς τη αυτή τη φορά σωστά. Στο τέλος, της συνάντησης εξέφρασε την προτίμησή του για τον έναν από τους δύο εκπαιδευτικούς τροχούς για να συμπεριληφθεί στην επόμενη συνάντηση.

Όσον αφορά στην κοινωνική επίδοση του παιδιού, φάνηκε ότι υπήρχε ένταση που κάλυψε χρονικό διάστημα λίγο μεγαλύτερο από τη μισή συνάντηση. Σημειώνεται πως το παιδί είχε αρχίσει να αρρωσταίνει και είχε φάει ελάχιστα από την ώρα που είχε ξυπνήσει, κατάσταση που πιθανώς συνέβαλε αρνητικά στα επίπεδα ανεκτικότητάς του. Το παιδί εμφάνισε αρκετές φορές χαμηλά επίπεδα ανεκτικότητας. Η πρώτη έντονη αντίδραση εμφανίστηκε με το ξεκίνημα της συνάντησης όταν διακόπηκε το παιχνίδι δίχως όρια που είχε με τη γιαγιά του. Επίσης, μεγάλη ένταση εμφάνισε στο παιχνίδι με την πλαστελίνη συγκεκριμένα όταν δεν του επιτράπη να παίζει κουνώντας στερεοτυπικά το κουτί ή το καπάκι του κουτιού της πλαστελίνης και όταν προχώρησαν η μητέρα και φ.ε. σε αλλαγή δραστηριότητας. Δεν δέχτηκε να συμμετέχει σε δραστηριότητα με μπάλες και κύβους ούτε στα ζυμαρικά. Ακόμη εμφάνισε συμπεριφορές χειρισμού π.χ. πλησίασε την πλαστελίνη στο στόμα για να ελέγξει την αντίδραση των άλλων δύο συμμετεχόντων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πως τελικά δεν τοποθέτησε κάποιο αντικείμενο στο στόμα και δεν προκάλεσε κάποια καταστροφή. Επίσης, πήρε πρωτοβουλία για μοίρασμα στα πλαίσια της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» ενώ εμφάνισε υπακοή σε κανόνα «Δεν λέω κακές λέξεις» επαναλαμβάνοντάς τον μάλιστα όταν τον εφάρμοζε.

Στην παρούσα συνάντηση η μητέρα συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες συνεργαζόμενη με τη φ.ε.. Όσον αφορά στις τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς, έχοντας σαν πρότυπο μίμησης τη φ.ε. εφάρμοσε η ίδια (η φ.ε. είχε ρόλο παρατηρητή) αρκετές φορές

τις γνώσεις που είχε αποκτήσει. Αξίζει να αναφερθεί πως σε όλες τις περιπτώσεις εφαρμογής του time out είχε προηγηθεί προειδοποίηση.

Σημείωση: Στο τέλος της συνάντησης η πλαστελίνη με το κουτί της παρέμεινε στο σπίτι για αξιοποίηση από τη μητέρα και το παιδί.



Διάγραμμα 12: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 12^η συνάντηση

13^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο υπνοδωμάτιο με παρόντες μόνο τους τρεις συμμετέχοντες. Η διάρκειά της ήταν μίας ώρας.

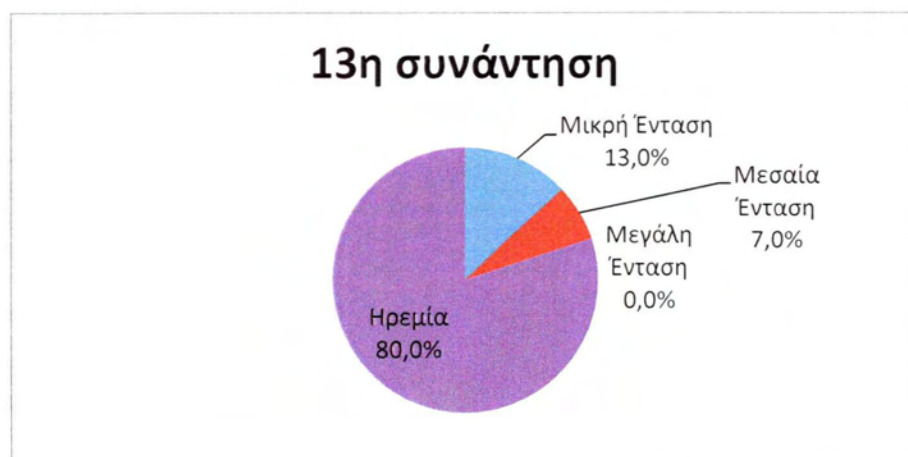
Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν ο φάκελος 2, οι μπάλες, ο εκπαιδευτικός τροχός με τα ζώα, οι κύβοι και ελεύθερο τραγούδι.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί δείχνει μεγάλη βελτίωση. Σ' αυτή τη συνάντηση αποφάσισε ο ίδιος το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων σταδιακά με το πέρασμα της ώρας δηλαδή μόλις ολοκληρωνόταν μία δραστηριότητα πρότεινε την επόμενη, γνωρίζοντας φυσικά τα αντικείμενα που υπήρχαν στο χώρο για αξιοποίηση. Το παιδί δείχνει να έχει εσωτερικεύσει τα βήματα της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» λαμβάνοντας υπόψη τη σταθερή επιτυχή πορεία του στη συγκεκριμένη. Πρόοδο εμφανίζει επίσης στους φακέλους. Στην παρούσα συνάντηση έβγαλε τα κομμάτια από το φακελάκι μόνος και τα τοποθέτησε μία φορά όλα με φυσική καθοδήγηση και μία δεύτερη φορά με δική του πρωτοβουλία τα 2 από τα 4 χωρίς βοήθεια. Στη συνέχεια, τακτοποίησε το σύνολό τους με φυσική καθοδήγηση. Στη δραστηριότητα που ακολούθησε, δηλαδή δραστηριότητα με μπάλες, πήρε πρωτοβουλία για έναρξη του παιχνιδιού «Ησυχία - Φασαρία» καθώς και για εναλλαγή αυτών. Ακόμη, η δομημένη άποψη της αξιοποίησης του

εκπαιδευτικού τροχού δεν του προκαλεί ένταση. Όσον αφορά στους κύβους, εκείνοι αξιοποιήθηκαν για παιχνίδι «Ησυχία - Φασαρία» και για εξοικείωση του παιδιού με τον κανόνα «σκύβω και παίρνω από κάτω αυτό που έριξα». Το παιδί συμμετείχε χωρίς πρόβλημα στα παραπάνω. Στην τελευταία δραστηριότητα διέκοψε τραγούδι του οποίου τους στίχους δεν θυμόταν μιας και ήταν ξένο και πέρασε σε ελληνικό. Τέλος, πρότεινε τροχό για την επόμενη συνάντηση.

Από κοινωνική σκοπιά, το παιδί ήταν γενικά ήρεμο και συνεργάσιμο εμφανίζοντας ένταση μικρού κυρίως βαθμού για το 1/5 περίπου της συνολικής διάρκειας της συνάντησης. Σημειώνεται πως είχε πυρετό και ήταν γενικά υποτονικό. Επίσης, σχετικά με τη συνήθεια με το στόμα τοποθέτησε μόνο το μανίκι του μία φορά. Με την έναρξη των εργασιών ζήτησε να κλείσει κάποιος το ράδιο («Δεν θέλω το ράδιο») το οποίο έτυχε να είναι σε λειτουργία. Δέχτηκε, επίσης, χωρίς αντίδραση να του καθαρίσει η φ.ε. το πρόσωπο και τα χέρια μιας και μόλις είχε φάει σοκολάτα. Όσον αφορά στο μοίρασμα αντικειμένων, δείχνει να το θεωρεί δεδομένο και παίρνει ο ίδιος πρωτοβουλία πριν του ζητηθεί να το εφαρμόσει. Κάτι που προκάλεσε έκπληξη στη μητέρα και στη φ.ε. ήταν η χρήση διπλωματίας από το παιδί για επίτευξη του στόχου του. Κάποια στιγμή προς το τέλος της συνάντησης εκείνο θέλησε να βγει από το δωμάτιο ζητώντας το με πολύ καλή χρήση της ελληνικής γλώσσας όσον αφορά στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο. Αφότου βγήκε άρχισε να στροβιλίζεται στο χώρο της κουζίνας, συμπεριφορά που διέκοψε όταν του πρότεινε η φ.ε. να κάνουν μαζί στροφή απλώνοντας το χέρι του σε εκείνη.

Η μητέρα συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες στα πλαίσια αυτής της συνάντησης ακολουθώντας κοινή δομή με τη φ.ε.. Ακόμη, στις γενικότερες αλληλεπιδράσεις της με το παιδί, δηλαδή όχι μόνο στα πλαίσια της συνάντησης, έχει υιοθετήσει λέξεις-κλειδιά με τις οποίες έχει εξοικειωθεί εκείνο κατά τις δραστηριότητες π.χ. Αν θες να φας πρέπει να πεις «Θέλω» .



14^η συνάντηση

Η συνάντηση ξεκίνησε στο χώρο του δωματίου και συνεχίστηκε από κάποιο σημείο κι έπειτα στο μπαλκόνι του σπιτιού. Συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα, η φ.ε. και η θεία του παιδιού για κάποιο χρονικό διάστημα. Η συνάντηση διήρκεσε μιάμιση περίπου ώρα.

Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Ακολούθησαν ο εκπαιδευτικός τροχός με την αλφαβήτα, ο φάκελος 2, ελεύθερο τραγούδι, η μεγάλη μπάλα (εισαγωγή καινούργιου υλικού) (βλ. Παράρτημα Β). Πριν το τέλος, έγινε επανάληψη της δραστηριότητας με τον εκπαιδευτικό τροχό και το παιχνίδι με τα μπαλόνια.

Στα πλαίσια της πρώτης δραστηριότητας το παιδί ακολούθησε τη δομή ενώ στη δεύτερη άλλοτε ζητούσε να παίζει ελεύθερα χωρίς κανόνες και άλλοτε συμβιβαζόταν με τη δομή. Στο φάκελο, έβγαλε και τοποθέτησε όλα τα κομμάτια στα πρότυπα με φυσική καθοδήγηση. Κατά την εισαγωγή της νέας δραστηριότητας με τη μεγάλη μπάλα η πρώτη του αντίδραση ήταν «Δεν έχει κουδουνάκια» και κατά συνέπεια δεν έδωσε και ιδιαίτερη προσοχή. Ωστόσο, μετά από παρέμβαση των τριών ενηλίκων και παρουσίαση του τρόπου χρήσης εκείνης από τη θεία και τη φ.ε. κυρίως άρχισε να εμφανίζει κάποιο μικρό ενδιαφέρον. Παρατηρήθηκε πως δεν στήριζε το σώμα του σωστά δηλαδή δε μπορούσε να ισορροπήσει το σώμα του έτσι ώστε να μην πέσει από τη μπάλα ενώ έπιανε το χερούλι της μπάλας μετά από προειδοποίηση της θείας και της φ.ε. πως σε αντίθετη περίπτωση θα σταματήσουν το παιχνίδι. Τέλος, σε παιχνίδι «φασαρία-ησυχία» δεν κατάφερε να ελέγξει τον εαυτό του κι έκανε μόνο φασαρία.

Σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά, το παιδί εμφάνισε συμπεριφορές έντασης ποικίλου βαθμού για το μεγαλύτερο τμήμα της συνάντησης. Η μητέρα ενημέρωσε τη φ.ε. πως τις τελευταίες ημέρες παρουσιάζει γενικά ένταση. Στα πλαίσια της συνάντησης η ένταση ξεκίνησε στα μισά της δεύτερης δραστηριότητας και συνεχίστηκε με μικρά διαστήματα ηρεμίας μέχρι το τέλος. Παραδείγματα συμπεριφορών μεγάλης έντασης που εμφάνισε είναι η αποκόλληση δύο κομματιών από το φάκελο τα οποία ήταν στερεωμένα με logo στιγμής καθώς και η ρήξη του εκπαιδευτικού τροχού στο πάτωμα. Στο κλείσιμο της συνάντησης δεν απάντησε στην καθιερωμένη ερώτηση για τον εκπαιδευτικό τροχό. Ωστόσο, υπάρχουν και αρκετές θετικές ενδείξεις στη συμπεριφορά του παιδιού. Τη συμπεριφορά που σχετίζεται με τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα την εμφάνισε μία φορά ενώ μετά από υπενθύμιση του κανόνα δεν επιχείρησε να προσπαθήσει ξανά. Επίσης, εξέφρασε επιθυμία για μη έναρξη κάποιας προτεινόμενης από τη φ.ε. δραστηριότητας (μπάλες) λέγοντας «Δεν θέλω» με ήπιο

τόνο φωνής, συμπεριφορά που επιβραβεύτηκε για να ενισχυθεί. Επίσης, συμμετείχε ενεργά στο μοίρασμα αντικειμένων ενώ προσπάθησε παίρνοντας ο ίδιος πρωτοβουλία να βρει κατάλληλο μέρος να τοποθετήσει τη νέα του μπάλα μετά το πέρας της δραστηριότητας με εκείνη. Ακόμη, στα πλαίσια του ελεύθερου τραγουδιού ζήτησε τη συνοδεία της φ.ε..

Η μητέρα συμμετείχε σε όλες τις δραστηριότητες εκτός της πρώτης μιας και ήταν απασχολημένη με οικιακές εργασίες. Συναποφάσισε με τη φ.ε. τη ροή των δραστηριοτήτων της συνάντησης και οι δυο τους ακολούθησαν κοινή γραμμή στη διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού. Ωστόσο, στο τέλος της συνάντησης η μητέρα υπέκυψε και πήρε αγκαλιά το παιδί προσπαθώντας να το ηρεμήσει, συμπεριφορά που είχε απορρίψει βλέποντας την αναποτελεσματικότητά της πριν την αδιαθεσία του παιδιού. Ωστόσο, απ' όσα ανέφερε στη φ.ε. φαίνεται πως είναι η μόνη, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, που έχει κάποιο έλεγχο της κατάστασης με το παιδί. Τέλος, σε συζήτηση με τη φ.ε. σχετικά με δραστηριότητες που επιθυμεί αλλά φοβάται να ξεκινήσει με το παιδί αναφέρθηκε στη βόλτα εκτός σπιτιού υποστηρίζοντας πως το παιδί θα γκρινιάζει και δεν θα δέχεται να γυρίσει πίσω.

Σημείωση: Μεταξύ 13ης και 14ης συνάντησης μεσολάβησε διάστημα μίας εβδομάδας κατά το οποίο υπήρξε μόνο τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ μητέρας και φ.ε. λόγω αρρώστιας του παιδιού και πρότασης της μητέρας για ακύρωση των προγραμματισμένων συναντήσεων. Στα πλαίσια αυτών των ημερών δεν εφαρμόστηκαν τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς από τη μητέρα όπως εκείνη ενημέρωσε στη συνάντηση τη φ.ε..

Σημείωση 2: Στο σπίτι του παιδιού πλέον θα βρίσκονται και δύο από τους τέσσερις φακέλους (3, 4) καθώς και η μεγάλη μπάλα για αξιοποίηση καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας.



Διάγραμμα 14: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 14^η συνάντηση

15^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο μπαλκόνι και διήρκεσε μία ώρα. Σ' αυτή συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε. ενώ δεν υπήρχαν άλλοι παρόντες.

Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Ακολούθησαν ο εκπαιδευτικός τροχός με τα ζώα, ελεύθερο τραγούδι, παιχνίδι με μανό, παιχνίδι με τη μεγάλη μπάλα, παρουσίαση νέου κουτιού (βλ. Παράρτημα Β), φάκελος 4 και παιχνίδι με πορτοφόλια.

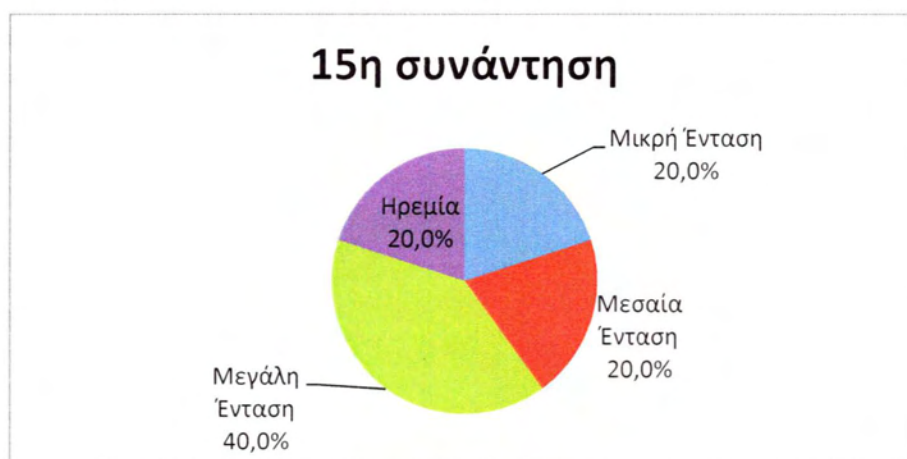
Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί έδειξε εξοικείωση με τη ρουτίνα της δραστηριότητας «Φρούτα & Λαχανικά» και αποδοχή της δομημένης εργασίας στα πλαίσια εκείνης. Στην επόμενη δραστηριότητα αντιθέτως, δηλαδή στον εκπαιδευτικό τροχό, το παιδί δεν δέχτηκε να ακολουθήσει τους κανόνες. Στο ελεύθερο τραγούδι, ενώ το παιδί τραγουδούσε η φ.ε. «τον ρώτησε ποιος είναι αυτός;» και απάντησε ενημερώνοντάς τη για τον καλλιτέχνη. Παίζοντας με μανό της γιαγιάς του έδωσε άλλη μία απόδειξη πως έχει κατακτήσει την έννοια του αριθμού και την αύξουσα ή φθίνουσα ακολουθία (π.χ. «θέλω πέντε» ενώ του είχαν δοθεί τέσσερα). Όσον αφορά στη μπάλα, στο λίγο χρόνο που δέχτηκε να παίξει με εκείνη υπάκουε στον κανόνα «κράτα το χερούλι αλλιώς θα σταματήσουμε» που του υπενθύμιζε η φ.ε.. Στη συνέχεια, κατά την παρουσίαση ενός νέου κουτιού (περισσότερο ενισχυμένο και με περισσότερα απτικά ερεθίσματα λόγω υφών) από τη φ.ε., εμφάνισε εξερευνητική τάση και τάση σύγκρισης εκείνου με τα παλαιότερα ενώ απάντησε σωστά στο ερώτημα «ίδιο ή διαφορετικό» συγκρίνοντας τα κουτιά. Στο φάκελο δέχτηκε να αφαιρέσει και να τοποθετήσει με φυσική καθοδήγηση το ένα από τα τέσσερα κομμάτια δείχνοντας μια αντίσταση στη δομή ενώ στο παιχνίδι με πορτοφόλια-μικρά τσαντάκια της μητέρας του ζητούσε απλά να βάλει το χέρι μέσα και να του το κλείσει κάποιος ενήλικας.

Οι σχετικές με την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού παρατηρήσεις δείχνουν ένταση μεγάλης διάρκειας και σε σημαντικό ποσοστό μεγάλου βαθμού. Φάνηκε πως η επιβολή ορίων και δομής του προκαλούσε μεγάλη ένταση γεγονός που προβλημάτισε τη φ.ε. μιας και το παιδί πριν την αδιαθεσία είχε μειώσει στο ελάχιστο τις σχετικές αντιδράσεις του. Γενικότερα, στα πλαίσια της συνάντησης αυτής, το παιδί αγνοούσε κανόνες και οδηγίες ενώ όταν δεν επιτύγχανε αυτό που ήθελε τσίριζε και κάποιες φορές χτυπούσε. Προσπάθησε επίσης να διώξει τη φ.ε. λέγοντάς της «καλό μεσημέρι» για να αποφύγει την εφαρμογή του προγράμματος. Ακόμη, εντοπίζεται υποτροπή περιορισμένου βαθμού στη συνήθεια με το στόμα μιας και στην παρούσα συνάντηση τοποθέτησε δύο φορές αντικείμενα στο στόμα και αντέδρασε ασυνήθιστα έντονα, λαμβάνοντας υπόψη τις αντιδράσεις του τελευταίου διαστήματος, στην υπενθύμιση του σχετικού κανόνα και των συνεπειών του ενώ ξεκόλλησε

και ένα στερεωμένο κομμάτι από φάκελο. Επίσης, δεν απάντησε στο σχετικό με τον εκπαιδευτικό τροχό ερώτημα. Ωστόσο, υπάρχουν και κάποια θετικά σχόλια όπως το γεγονός ότι προσκάλεσε τη φ.ε., μόλις εκείνη έφτασε στο σπίτι, να παίξουν μαζί με τους φακέλους που είχε ήδη μπροστά του καθισμένοι στο χαλάκι της εξώπορτας. Επίσης, θετικό στοιχείο αποτέλεσε το γεγονός ότι το παιδί εξέφρασε αρκετές φορές επιθυμία και προτίμηση με ήρεμο τρόπο (π.χ. είπε «Δεν θέλω» όταν του προτάθηκε η δραστηριότητα των κύβων).

Η μητέρα ήταν ο βασικός συντελεστής της παρούσας συνάντησης. Η φ.ε. της ζήτησε εντονότερα από άλλες φορές να δοκιμάσει να υλοποιήσει εκείνη το σύνολο των δραστηριοτήτων έχοντας βέβαια σαν βοηθό την πρώτη όπου έκρινε απαραίτητο εξηγώντας της πως είναι αναγκαίο να επανακτήσει τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού της. Στη συζήτησή τους η μητέρα ανέφερε «Είχα φτάσει στο σημείο να τον ελέγχω. Ένιωθα τόσο ωραία. Αρρώστησε κι όλα ξαναγύρισαν στα ίδια. Θα τα καταφέρω όμως και πάλι.». Κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων είχε αρκετά καλή πορεία δίνοντας σαφείς διευκρινίσεις, επιβραβεύσεις ή εφαρμογή ορίων στο παιδί. Υπάρχουν, ωστόσο, περιθώρια προόδου υιοθετώντας πιο ήρεμο τόνο φωνής κατά την απόδοση των οδηγιών. Στις περιπτώσεις που δυσκολευόταν με την εφαρμογή τεχνικών συμπεριφοράς επενέβαινε η φ.ε. μετά από σήμα της πρώτης και εφάρμοζε δίνοντας κάποιο πρότυπο. Ήταν ιδιαίτερα πρόθυμη στην ακολουθία προτύπων και μέχρι το τέλος της συνάντησης είχε διορθώσει αρκετά τον τρόπο εφαρμογής των τεχνικών.

Σημείωση: Στο σπίτι του παιδιού πλέον θα βρίσκονται και οι τέσσερις φάκελοι για αξιοποίηση τους από τη μητέρα και το παιδί.



Διάγραμμα 15: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 15^η συνάντηση

16^η συνάντηση

Οι εργασίες της συνάντησης ξεκίνησαν στο υπνοδωμάτιο, συνεχίστηκαν στην κουζίνα και ολοκληρώθηκαν στο μπαλκόνι. Συμμετέχοντες ήταν το παιδί, η μητέρα, η φ.ε. και η θεία ενώ δεν υπήρχαν άλλα μέλη της οικογένειας στο χώρο. Η συνάντηση διήρκεσε μιάμιση ώρα.

Πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Φρούτα & Λαχανικά», εκπαιδευτικός τροχός με την αλφαβήτα και τέσσερις φάκελοι.

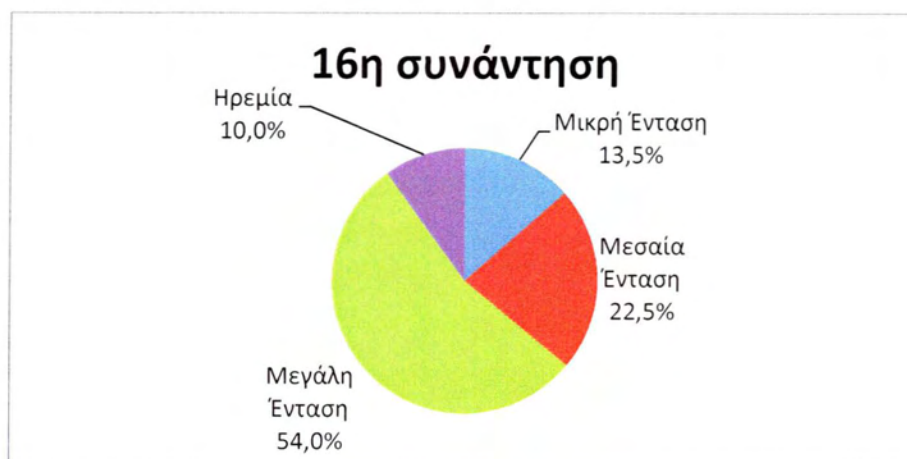
Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί ολοκλήρωσε με δομημένο τρόπο την πρώτη και δεύτερη δραστηριότητα. Κατά τη δραστηριότητα με τους φακέλους δεν δέχτηκε να ακολουθήσει ιδιαίτερη δομή. Ωστόσο, για ακόμη μία φορά έδειξε πως έχει κατακτήσει την έννοια του αριθμού ελέγχοντας αν η φ.ε. του έχει δώσει το πλήθος των φακέλων που το ίδιο ζήτησε. Επίσης, κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δραστηριότητας η φ.ε. και το παιδί μεταφέρθηκαν στο χώρο της κουζίνας όπου βρισκόταν η μητέρα απασχολημένη με οικιακές εργασίες με σκοπό να την εντάξουν στη διαδικασία. Τότε το παιδί φάνηκε ιδιαίτερα υπεύθυνο φροντίζοντας να κρατά το ίδιο όλους τους φακέλους κατά τη μεταφορά. Ωστόσο, λόγω του μικρού μεγέθους της αγκαλιάς του οι φάκελοι γλιστρούσαν με αποτέλεσμα κάποιοι να πέσουν. Το γεγονός αυτό φάνηκε να στενοχώρησε και να άγχωσε το παιδί. Τέλος, αξίζει να αναφερθούν και κάποια σχόλια για συμπεριφορά του παιδιού που παρατήρησε η φ.ε. πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων κατά την μετακίνηση του παιδιού από χώρο εκτός σπιτιού όπου καθόταν με τη γιαγιά του στο εσωτερικό του σπιτιού. Στα σκαλιά που χρειάστηκε να ανέβουν παιδί και φ.ε. το παιδί εμφάνισε ασυνήθιστο τρόπο κίνησης. Συγκεκριμένα, όταν χρειάστηκε να αλλάξει κουπαστή (στο κατώτερο επίπεδο της σκάλας η κουπαστή βρίσκεται στα δεξιά ενώ ανεβαίνοντας στο σημείο όπου διακόπτεται εκείνη ξεκινά αντίστοιχη στα αριστερά) συνέχισε να χρησιμοποιεί το ίδιο χέρι για να κρατιέται αναγκασόμενο να κάνει πλάγια κατά κάποιο τρόπο βήματα απορρίπτοντας με ήπιο τρόπο την παρέμβαση της φ.ε..

Στα κοινωνικού τύπου σχόλια αναφέρεται ένταση στη συμπεριφορά του παιδιού σχεδόν για τη συνολική διάρκεια της συνάντησης. Η μη επιθυμητή συμπεριφορά θεωρήθηκε ως καθαρά χειριστική λαμβάνοντας υπόψη πως τις στιγμές που το παιδί νόμιζε πως δεν υπάρχουν άλλα άτομα στο χώρο σταματούσε προσπαθώντας να ακούσει καλύτερα ενώ στο άκουσμα του παραμικρού ήχου κίνησης τσίριζε και χτυπιόταν. Προσπάθησε να «τεστάρει» τη μητέρα του τοποθετώντας φάκελο στο στόμα και επιχειρώντας να ξεκολλήσει κομμάτι περιμένοντας την αντίδρασή της. Ακόμη, χωρίς να προηγηθεί κάποια προειδοποίηση ή εφαρμογή time out το παιδί είπε στη φ.ε. «Να φύγεις και να παίξω με τους φακέλους. Καλό μεσημέρι.». Ακολούθησε άσχημη συμπεριφορά από πλευράς ευγένειας εκείνου, την οποία η

φ.ε. αγνόησε, όταν εκείνη αρνήθηκε με ήπιο τόνο να αποχωρήσει επιβεβαιώνοντάς τον πως δεν θα τον ενοχλήσει στο παιχνίδι με τους φακέλους. Όσον αφορά στη συνήθεια τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα το παιδί την εμφάνισε 4 φορές. Επιπλέον, αν και η φ.ε. τον ρώτησε αρκετές φορές σχετικά με τον εκπαιδευτικό τροχό δεν πήρε απάντηση αν και τον είχε προειδοποιήσει πως αν δεν εκφράσει κάποια προτίμηση δεν θα μπορέσει να του φέρει κανένα τροχό. Παρ' όλα τα παραπάνω το παιδί συνεργάστηκε στις δύο πρώτες δραστηριότητες και πήρε πρωτοβουλία για τη ροή του προγράμματος.

Η μητέρα ανέλαβε από την τρίτη δραστηριότητα κι έπειτα, διάστημα κατά το οποίο η παρουσία της φ.ε. έμεινε κρυφή στο παιδί ενώ η δεύτερη ανέλαβε ρόλο υποστήριξης της μητέρας κατά την εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης συμπεριφοράς μέσω μη λεκτικής επικοινωνίας με τη μητέρα βέβαια. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας υπενθύμισε τους κανόνες που σχετίζονταν με τους φακέλους καθώς και τις συνέπειες μη τήρησης των συγκεκριμένων. Όταν το παιδί παρενέβη τους κανόνες με επιδεικτική συμπεριφορά (γέλιο) εκείνη εφάρμοσε time out. Έδειχνε πως εφαρμόζει τις τεχνικές με περισσότερη σιγουριά απ' ότι σε προηγούμενες συναντήσεις, κοιτάζοντας ωστόσο συχνά προς το μέρος της φ.ε. για επιβεβαίωση ή συμβουλή. Πρόοδο εμφανίζει και στον τρόπο παροχής οδηγιών στο παιδί έχοντας αρχίσει να εγκαταλείπει τον απότομο τόνο φωνής ενώ έχει βελτιωθεί στην παροχή άμεσης ενίσχυσης. Τυχαία, ωστόσο, σε συζήτηση με τη φ.ε. η μητέρα ανέφερε πως δίνει στο παιδί σοκοφρέτα όταν εκείνο τσιρίζει ώστε να ηρεμεί, συνήθεια την οποία η φ.ε. ζήτησε να διακοπεί εξηγώντας πως αποτελεί ενίσχυση για τη μη επιθυμητή συμπεριφορά που εμφανίζει το παιδί εκείνη τη στιγμή και δυναμώνει την ύπαρξή της στο ρεπερτόριο συμπεριφορών του παιδιού. Της πρότεινε ωστόσο να αξιοποιήσει τις σοκοφρέτες ως ενισχυτή του παιδιού σε περίπτωση διακοπής αρνητικής συμπεριφοράς μετά από συμφωνία λέγοντας π.χ. «Αν σταματήσεις να γκρινιάζεις θα σου δώσω σοκοφρέτα.»

Αξίζει να σημειωθεί πως τα λίγα λεπτά που χρειάστηκε να λείψει η μητέρα από το πλευρό του παιδιού ανέλαβε η θεία μετά από μη λεκτική παρότρυνση της φ.ε. και πλήρη καθοδήγηση από εκείνη.



Διάγραμμα 16: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 16^η συνάντηση

17^η συνάντηση

Η συνάντηση ξεκίνησε στην αυλή του σπιτιού και συνεχίστηκε στο μπαλκόνι με συμμετέχοντες κυρίως το παιδί και τη φ.ε.. Στην αυλή παρόντες ήταν αρκετά μέλη της οικογένειας ενώ στο μπαλκόνι κανένα.

Στα πλαίσια της συνάντησης πραγματοποιήθηκε εξερεύνηση του περιβάλλοντος χώρου (όντας στην αυλή) και οι δραστηριότητες «σαντουιτσάκια», φάκελος 1, πάνινο βιβλίο, εξοικείωση εκ νέου με το κουτί, πορτοφόλι.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, αρκετές παρατηρήσεις σχετίζονται με την έννοια και ακολουθία των αριθμών. Στη δραστηριότητα με το πάνινο βιβλίο το παιδί μέτρησε μόνο του σωστά πλήθος αφαιρούμενων κομματιών ίσου του 8 και στη συνέχεια με βοήθεια από τη φ.ε. έως το 15 (του έλεγε τον αριθμό κι εκείνο επαναλάμβανε με δική του πρωτοβουλία). Στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας υπήρξαν πάλι δείγματα για την καλή μνήμη του παιδιού. Τα περιστατικά που υποστηρίζουν το παραπάνω είναι όταν τα παιδί: α) διόρθωσε τη φ.ε. τη στιγμή που εκείνη επανέλαβε κατά λάθος το ίδιο ψηφίο για δεύτερη φορά στο μέτρημα και β) συνέχισε το μέτρημα από το σημείο ακριβώς που το είχε διακόψει ενώ είχε παρεμβληθεί άλλη δραστηριότητα (δηλαδή 1, 2, 3 ...4!). Επιπλέον, υπολόγισε νοητά με δική του πρωτοβουλία σύνολο (δέντρα που εντόπισε σε διάφορα σημεία της αυλής) και το ανακοίνωσε στη φ.ε.. Το χρονικό διάστημα που το παιδί βρισκόταν μαζί με τη φ.ε. στην αυλή ενώ ήταν απασχολημένο με περιγραφή του χώρου στη φ.ε. σταμάτησε για να ακούσει τον ήχο του ποταμού που περνά από την περιοχή μετά από προτροπή της φ.ε.. Κατά την ενασχόλησή του με το κουτί που ήταν εμπλουτισμένο με υφές (είχε εισαχθεί σε προηγούμενη συνάντηση) το παιδί εμφάνισε υψηλή απτική

διάκριση και επιχείρησε να συγκρίνει τις υφές εντός του κουτιού με τα αφαιρούμενα κομμάτια του πάνινου βιβλίου (συσχετισμός υλικού διαφορετικών δραστηριοτήτων). Γενικότερα, εμφάνισε πρωτοβουλία στην επιλογή δραστηριοτήτων και με αυτόν τον τρόπο δομήθηκε η ροή της συνάντησης. Πρόοδος υπήρξε στη χρήση των φράσεων «παρ' το» και «δωσ' το» τις οποίες το παιδί χρησιμοποίησε σωστά αναλογικά με προηγούμενες συναντήσεις μετά από συνεχείς διορθώσεις και εξάσκηση από τη φ.ε.. Όσον αφορά στα «σαντουιτσάκια» το παιδί συνεχίζει να παρουσιάζει σύγχυση μεταξύ αχλαδιού και μήλου. Τέλος, εξέφρασε επιθυμίες με επιθυμητό τρόπο (π.χ. επιθυμία για νερό, για τον εκπαιδευτικό τροχό της επόμενης συνάντησης) ενώ στην περίπτωση που θέλησε να απευθυνθεί στη μητέρα θέλοντας να βεβαιωθεί για την παρουσία της στο χώρο την προσφώνησε.

Οι παρατηρήσεις που αφορούσαν στη συμπεριφορά του παιδιού έδειξαν μειωμένα ποσοστά έντασης και υψηλά ποσοστά δεκτικότητας και προθυμίας για συνεργασία. Επίσης, δεν υπάρχει ένδειξη για τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα. Σημειώνεται ωστόσο πως δεν υπήρξε πίεση για ακολουθία της δομής των δραστηριοτήτων αν και η φ.ε. προσπάθησε να είναι ευέλικτη και να αξιοποιήσει ευκαιρίες που προέκυπταν. Για παράδειγμα, στην αρχή της συνάντησης, μετά το χαιρετισμό, για τον οποίο πήρε πρωτοβουλία το παιδί, η φ.ε. πρότεινε στο παιδί να κατευθυνθούν προς το σπίτι για να ξεκινήσουν τις δραστηριότητες παίρνοντας ωστόσο αρνητική απάντηση από εκείνο. Σ' αυτό το σημείο συμβιβάστηκε λαμβάνοντας υπόψη τις προσφερόμενες ευκαιρίες για εμπλουτισμό των σχετικών με τον περιβάλλοντα χώρο γνώσεων του παιδιού και δεξιοτήτων κίνησης εκτός σπιτιού. Το παιδί έδειξε ενδιαφέρον προς την προσέγγιση της φ.ε. όσο ήταν στην αυλή και κάποια στιγμή, μετά από κάποια ώρα, ζήτησε το ίδιο να κατευθυνθούν προς το σπίτι («Άντε, πάμε τώρα!») απλώνοντας το χέρι του προς τη φ.ε. και τη μητέρα του που βρισκόταν στον ίδιο χώρο. Σημειώνεται ακόμη πως εμφάνισε συμπεριφορές κοινωνικού ενδιαφέροντος όπως στην περίπτωση όπου ευχαρίστησε τη μητέρα του μετά από προτροπή της φ.ε., στράφηκε για βοήθεια στη μητέρα και φ.ε. όταν εντόπισε εμπόδιο στον εξωτερικό χώρο και έδειξε σημάδια πιθανότατα ζήλιας τη στιγμή που δεν αποτελούσε το επίκεντρο προσοχής μητέρας - φ.ε. (γκρινιάζοντας). Ακόμη, ενδιαφέρον έδειξε αντιλαμβανόμενος την παρουσία του παππού του στο χώρο (Παππού; ...παύση για επιβεβαίωση...Γεια σου, παππού! Τι κάνεις;).

Η μητέρα δεν κατάφερε να συμμετέχει στις δραστηριότητες μιας και ήταν απασχολημένη με οικιακές εργασίες τη στιγμή που όλες οι υπόλοιπες γυναίκες της οικογένειας χαλάρωναν κουβεντιάζοντας στην αυλή. Ζήτησε πολλές φορές συγγνώμη από τη φ.ε. λόγω της απουσίας της από τη διαδικασία. Φαινόταν γενικά σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση λόγω της κλιμάκωσης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του παιδιού.



Διάγραμμα 17: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 17^η συνάντηση

18^η συνάντηση

Οι εργασίες της συνάντησης ξεκίνησαν στο χώρο του δωματίου και συνεχίστηκαν στην κουζίνα. Στη συνάντηση συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε. ενώ παρούσα ήταν η θεία. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μιάμιση ώρα.

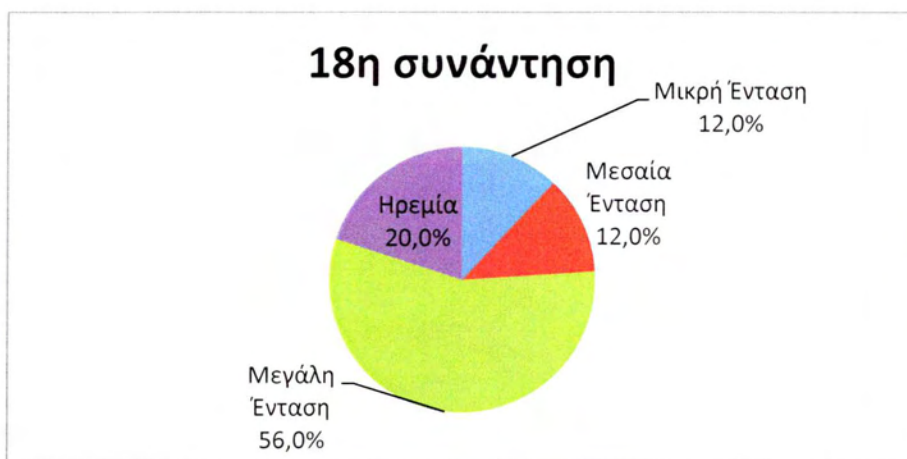
Στα πλαίσια της συνάντησης πραγματοποιήθηκαν οι δραστηριότητες «Φρούτα & Λαχανικά», φάκελοι, σύγκριση κουτιού - φακέλου και τέλος ο εκπαιδευτικός τροχός με την αλφαβήτα.

Στα πλαίσια της πρώτης δραστηριότητας το παιδί ακολούθησε τη γνωστή δομή ενώ εμφάνισε μικρή πρόοδο στη διάκριση της χρήσης των φράσεων «δωσ' το» και «παρ' το». Στους φακέλους, αν και δεν εμφάνισε ίδιου βαθμού δεκτικότητα εντούτοις δέχτηκε να μετρήσει με φυσική καθοδήγηση το πλήθος των προτύπων καθώς και των αφαιρούμενων κομματιών του κάθε φακέλου και κόλλησε ένα κομμάτι μόνος κι ένα με φυσική καθοδήγηση. Καθώς το παιδί επεξεργαζόταν τους φακέλους ζήτησε να του δοθεί το κουτί με τις 4 υφές προχωρώντας σε σύγκριση των υφών των παραπάνω μόλις απέκτησε και το δεύτερο. Μετά την ολοκλήρωση των συγκρίσεων του σειρά είχε ο εκπαιδευτικός τροχός, δραστηριότητα στην οποία επίσης αντιστάθηκε στην ακολουθία κάποιας δομής. Αξίζει να αναφερθεί πως στο κλείσιμο της συνάντησης η φ.ε. έδωσε ένα κομμάτι κέικ στο παιδί ρωτώντας το πριν εκείνο το αγγίξει, και λαμβάνοντας υπόψη της την αγάπη του παιδιού για το φαγητό το παιδί ενημέρωσε, αν μπορεί να μαντέψει τι είναι κυρίως για δημιουργία «μυστηρίου κι όχι τόσο αξιολόγησης». Εκείνο απάντησε κρέπα, γεγονός που εξέπληξε τη φ.ε. μιας και το κέικ πράγματι είχε μυρωδιά που πλησίαζε εκείνη της κρέπας εξάγοντας έτσι το συμπέρασμα καλής οσφρητικής ικανότητας για διάκριση.

Οι κοινωνικού τύπου παρατηρήσεις εμφανίζουν το παιδί ιδιαίτερα δεκτικό στην αρχή της συνάντησης, κατάσταση που άλλαξε 20' περίπου αργότερα. Συμπεριφορές που εμφάνισε μέχρι εκείνο το χρονικό σημείο ήταν θερμή υποδοχή της φ.ε., επίδειξη προθυμίας για υπακοή στους κανόνες που αφορούν τις εργασίες στα πλαίσια του δωματίου («Κάθομαι στο κρεβάτι», «Όχι τα παπούτσια επάνω στο κρεβάτι»). Μάλιστα, ζήτησε από τη φ.ε. να του βγάλει τα παπούτσια κάτι που αποτελούσε επέκταση του υπάρχοντα κανόνα. Στη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά» καθώς και στους φακέλους το παιδί συνέχιζε να είναι δεκτικό και ευδιάθετο. Από κάποια πιθανή αδυναμία έκφρασης της επιθυμίας του (άρχισε να λέει «γραμμούλες») οδηγήθηκε σε ένταση μεσαίου και μεγάλου βαθμού (π.χ. χτυπήματα στη φ.ε. και στη μητέρα, πέταγμα αντικειμένων, απαίτηση να φύγει η φ.ε. και επανακάλεσμά εκείνης). Μετά από αρκετή ώρα ηρέμησε και συνεργάστηκε απαντώντας στη σχετική με τον εκπαιδευτικό τροχό ερώτηση και σε παιχνίδι μαντέματος οικείου γλυκού βάσει μυρωδιάς.

Η μητέρα δεν συμμετείχε από την αρχή στις εργασίες της συνάντησης λόγω οικιακών εργασιών. Ωστόσο, όταν απέκτησε ενεργό ρόλο παρουσίασε αρκετά καλή επίδοση εφαρμόζοντας όσα είχε κατακτήσει με παρατήρηση και συζήτηση στις προηγούμενες 17 συναντήσεις (π.χ. αφαίρεση θετικού ενισχυτή μετά από προειδοποίηση). Μάλιστα προχώρησε σε γενίκευση θέτοντας ως προϋπόθεση στο παιδί τη διακοπή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς για μετάβαση στη δραστηριότητα του φαγητού («Πρώτα θα σταματήσεις να γκρινιάζεις και μετά θα έρθεις να φας το ωραίο φαγητό που σου ετοίμασα.»).

Σημείωση: Η φ.ε. πρόβαλε στη μητέρα, πατέρα και θεία του παιδιού βιντεάκια σε Η/Υ. Σε κάποια από αυτά προβάλλονταν περιπτώσεις αφενός παιδιών με αυτισμό έχοντας σαν στόχο να δείξει εξίσου δύσκολες ή και πιο δύσκολες περιπτώσεις από τη δική τους και αφετέρου περιπτώσεις παιδιών με σοβαρά προβλήματα όρασης σε στιγμές όπου εκπαιδεύονταν ή έδειχναν κάποιο ταλέντο τους για να δείξει στα μέλη της οικογένειας πως όλα τα παιδιά έχουν ικανότητες. Η φ.ε. θεώρησε επιτακτική την ανάγκη για προβολή των παραπάνω βίντεο αντιλαμβανόμενη την επικίνδυνα κλιμακούμενη άσχημα ψυχολογική κατάσταση της μητέρας στην προηγούμενη συνάντηση. Τελικά, οι στόχοι φάνηκαν να επιτεύχθηκαν.



Διάγραμμα 18: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 18^η συνάντηση

19^η συνάντηση

Η συνάντηση ξεκίνησε σε γειτονικό οικόπεδο όπου βρισκόταν το παιδί μαζί με τον παππού του (χώρος εργασίας παππού) και ολοκληρώθηκε στο μπαλκόνι του σπιτιού. Σ' αυτή συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα και η φ.ε. ενώ παρόντες στο χώρο του οικοπέδου ήταν ο παππούς και ο πατέρας. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μιάμιση ώρα.

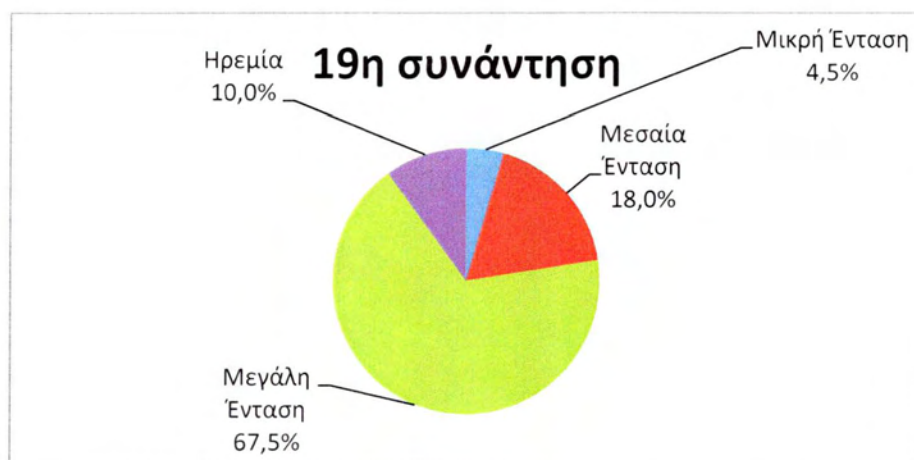
Στα πλαίσια της συγκεκριμένης συνάντησης πραγματοποιήθηκε η δραστηριότητα «σαντουισάκια», εξερεύνηση εξωτερικού περιβάλλοντα χώρου και παιχνίδι κίνησης σε εξωτερικό χώρο.

Όσον αφορά στην πρώτη δραστηριότητα, το παιδί δεν φάνηκε ιδιαίτερα πρόθυμο να ακολουθήσει κάποια δομή. Αν και με φυσική καθοδήγηση κούμπωσε 2 ζεύγη τεμαχίων, αυτό που ζητούσε ήταν να μαζέψει όσο το δυνατόν περισσότερα τεμάχια στην αγκαλιά του καθώς και να κλείσει το χέρι του μεταξύ των δύο τεμαχίων ενός ζεύγους (παρόμοια επιθυμία με πορτοφόλι). Οι περισσότερες παρατηρήσεις αφορούν την κίνησή του στο χώρο. Το παιδί φοβόταν να περπατήσει μόνο του στο χώρο του οικοπέδου (μη επίπεδη επιφάνεια και απρόβλεπτη από άποψη λακούβας - υψώματος). Παρ' όλα αυτά, κρατώντας το χέρι της μητέρας ή της φ.ε. περπατούσε με άνεση. Χρήσιμες πληροφορίες έδωσε και το παιχνίδι του παιδιού με ένα βρεφικό καρότσι. Το παιδί προσάρμοσε τα χέρια και τη στάση του σώματός του ώστε να φτάνει τη χειρολαβή και να σπρώχνει το καρότσι ενώ συγχρόνως τα πόδια του «κοιτούσαν» μπροστά, συμπεριφορά που δεν συνηθίζει (περπατά σαν πιγκουίνος με τα πόδια να κοιτάζουν στο πλάι). Κατά το παιχνίδι με το καρότσι δεν έδειξε ευελιξία στην αποφυγή των εμποδίων που τον σταματούσαν αλλάζοντας κατεύθυνση το καρότσι αν και η φ.ε. παρενέβη οδηγώντας τον να δει τι υπάρχει μπροστά από το καρότσι και είτε να το

τραβήξει είτε να αποσύρει το καρότσι από εκείνη την κατεύθυνση. Το παιδί δεν αποδέχτηκε τις οδηγίες και το πρότυπο απλά προσπάθησε ασκώντας μεγαλύτερη δύναμη να καταφέρει να προχωρήσει. Όσον αφορά στην εξερεύνηση του χώρου, ήταν δεκτικός στις νέες πληροφορίες και στις προτροπές για πολυαισθητηριακή προσέγγιση (χρήση αφής, ακοής, όσφρησης). Για παράδειγμα, δέχτηκε να αγγίξει και να μυρίσει λουλούδια, να συγκρίνει ύψος χόρτων και λουλουδιών που υπήρχαν στο χώρο, να μετρήσει δέντρα και να αποκτήσει συνολική εικόνα των κορμών τους αγκαλιάζοντάς τους και κάνοντας περιστροφή γύρω από αυτούς. Προσπάθησε επίσης να ανέβει πάνω στα δέντρα και να φτάσει κλαδιά. Τέλος, διόρθωσε έκφραση της φ.ε. «πάμε βόλτα στο οικόπεδο» λέγοντάς της «στο οικόπεδο είμαστε!».

Σε επίπεδο συμπεριφορών, το παιδί εμφάνισε υψηλά ποσοστά έντασης και άρνησης συμβιβασμού με κανόνες, χωρίς όμως να προσφύγει στη συνήθεια τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα. Προσπάθησε αρκετές φορές να χτυπήσει όταν εφαρμόστηκαν τεχνικές για «όρια». Χαρακτηριστικά παραδείγματα ήταν α)εκείνο όπου η φ.ε. αρνήθηκε να υποχωρήσει στη χειριστική συμπεριφορά του παιδιού λέγοντάς του «πρώτα θα κουμπώσουμε τα σαντουιτσάκια και μετά θα κάνουμε βόλτα» και β)όπου μητέρα και φ.ε. αφού προειδοποίησαν πως θα τον αφήσουν μόνο στο χωματόδρομο αν συνεχίσει να σέρνεται και να κλαίει, μιας και ο λόγος που πήγαιναν στο σπίτι ήταν η ικανοποίηση δικής του επιθυμίας, εφάρμοσαν τις προειδοποιήσεις, όταν εκείνος δεν συμβιβάστηκε, απομακρυνόμενες λίγο. Το παιδί δεν διευκόλυνε τη μετακίνησή τους (συνέχισε να χτυπά και να κλαίει) ούτε τη στιγμή που χρειάστηκε να διαβούν δρόμο ταχείας διέλευσης οχημάτων. Στο τέλος της συνάντησης το παιδί δεν ανταποκρίθηκε στην ερώτηση για τροχό.

Η μητέρα συμμετείχε σ' όλη τη συνάντηση. Συνέβαλε στον εμπλουτισμό των εμπειριών του παιδιού κατά την εξερεύνηση του οικοπέδου (ισότιμη συμμετοχή με φ.ε.), επιβράβευσε επιθυμητές συμπεριφορές του παιδιού και αποθάρρυνε ανεπιθύμητες. Έδειξε μεγάλη συνέπεια στην εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης συμπεριφοράς και δεν υποχώρησε. Κράτησε κοινή γραμμή με τη φ.ε. και πήρε πρωτοβουλία για γενίκευση των γνώσεων που έχει λάβει. Για παράδειγμα, στο ασφαλές περιβάλλον του παιδιού διατήρησε την ψυχραιμία της υπενθυμίζοντας στο παιδί, το οποίο τσίριζε και χτυπιόταν φανερά χειριστικά για αρκετή ώρα, τους κανόνες και περιμένοντας να σταματήσει την ανεπιθύμητη συμπεριφορά για να του δώσει φαγητό, στάση που δεν είχε ενστερνιστεί νωρίτερα στην παρέμβαση δίνοντάς του τότε φαγητό για να σταματήσει προσωρινά, δηλαδή ενισχύοντας την ανεπιθύμητη συμπεριφορά.



Διάγραμμα 19: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 19^η συνάντηση

20^η συνάντηση

Η συνάντηση ξεκίνησε στο χώρο του σαλονιού και ολοκληρώθηκε στο μπαλκόνι του σπιτιού. Αιτία για το παραπάνω αποτέλεσε η παρουσία πολλών μελών της οικογένειας αρχικά στο μπαλκόνι (θείες, ξαδέρφια, γιαγιά) και νεογέννητου στο υπνοδωμάτιο. Σ' αυτή συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα, η φ.ε. και για μικρό χρονικό διάστημα η γιαγιά ενώ παρόντες ήταν κατά διαστήματα αρκετά μέλη της οικογένειας κυρίως ξαδέρφια και γιαγιά. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μιάμιση ώρα.

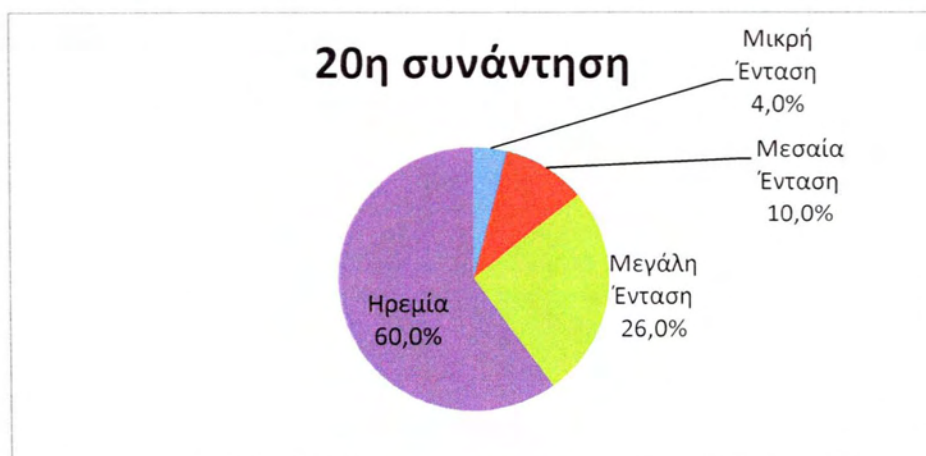
Η συνάντηση ξεκίνησε με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά». Ακολούθησαν ο φάκελος 3, ο τροχός με την αλφαβήτα, το πάνινο βιβλίο και προαναγνωστικές ασκήσεις για Braille (βλ. Παράρτημα Β).

Όσον αφορά στις δραστηριότητες, το παιδί συνέβαλε στη δομή και ροή αυτών παίρνοντας πρωτοβουλίες και εκφράζοντας τις επιθυμίες του με ευγενικό τρόπο ενώ ενημέρωσε τη φ.ε. σχετικά με τον εκπαιδευτικό τροχό που επιθυμούσε για την επόμενη συνάντηση. Συγκεκριμένα, το παιδί ασχολήθηκε με δομημένο τρόπο με τη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά» και τον εκπαιδευτικό τροχό. Στο φάκελο 3, τα κομμάτια ήταν κολλημένα στα πρότυπα κι όχι μέσα στο φακελάκι, το παιδί αφαίρεσε 2 κομμάτια χωρίς κάποια φυσική καθοδήγηση, επανατοποθέτησε τα κομμάτια με βοήθεια επειδή τα κρατούσε ανάποδα οπότε δεν κολλούσαν και ζήτησε την επανάληψη των παραπάνω αυτόνομα πλέον. Στη δραστηριότητα με το πάνινο βιβλίο, η οποία πραγματοποιήθηκε αποκλειστικά από τη μητέρα, το παιδί ακολουθούσε τις οδηγίες της μητέρας του, γύριζε τις σελίδες με φυσική καθοδήγηση και επανατοποθετούσε τα κομμάτια που είχε μόνος αφαιρέσει με φυσική καθοδήγηση. Τέλος, στις προαναγνωστικές ασκήσεις της γραφής Braille ήταν δεκτικός στην επίδειξη προτύπου κι

επεξήγηση από τη φ.ε.. Η τοποθέτηση του χεριού και των δαχτύλων του ήταν ανέλπιστα καλή λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας. Το παιδί κατάφερε μάλιστα να μάθει με ελάχιστη εξάσκηση τη διάκριση των γραμμάτων Δ και Λ [το φύλλο παρουσιάστηκε ως οικόπεδο με άλλες κουκίδες για χόρτα, άλλες για φράχτη, άλλες για δέντρα(γράμμα Δ) και άλλες για λουλούδια(γράμμα Λ)]. Στο συγκεκριμένο σημείο εξάγονται συμπεράσματα και για τη μνήμη του παιδιού. Ακόμη, κάποια στιγμή το παιδί πήρε πρωτοβουλία να περιγράψει στη γιαγιά του το νέο του απόκτημα-σελίδα Braille λέγοντας «Γιαγιά, εδώ είναι ένα οικόπεδο, έχει δέντρα, λουλούδια, χορταράκια. Έχει και δροσούλα!» προσθέτοντας στοιχεία φανταστικά («έχει και δροσούλα») που δεν είχε αναφέρει η φ.ε..

Το παιδί εμφάνισε συμπεριφορές έντασης για λιγότερη από τη μισή διάρκεια της συνάντησης ενώ δεν εμφάνισε τη συμπεριφορά που σχετίζεται με τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα. Θετικό στοιχείο αποτέλεσε το γεγονός ότι το παιδί δεν φάνηκε να επηρεάζεται από την παρουσία άλλων παιδιών στο χώρο, λαμβάνοντας υπόψη την άσχημη αντίδρασή του όταν τον είχε πλησιάσει ξαδερφάκι στα πλαίσια της 3ης συνάντησης. Ωστόσο, σημειώνεται πως η μητέρα και η φ.ε. δεν έστρεψαν την προσοχή τους σε εκείνα οπότε πιθανότατα δεν ενθάρρυναν συμπεριφορές του παιδιού που θα πηγάζαν από το αίσθημα ζήλιας και προσπάθειας από μέρους του για επικέντρωση ενδιαφέροντος. Τμηματικά, όμως, εμφάνισε ανεπιθύμητες συμπεριφορές όπως χτυπήματα και γκρίνια. Προσπάθησε επίσης να διώξει τη φ.ε. λέγοντας «Να φύγει η ... και να παίξω με το παραμύθι.». Τέλος, δεν απάντησε στη σχετική με τον εκπαιδευτικό τροχό ερώτηση.

Η μητέρα συμμετείχε από την αρχή της συνάντησης. Οι παρατηρήσεις δείχνουν πως συνεχίζει να βελτιώνεται σε τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, υπενθυμίζει συχνά τους κανόνες στο παιδί, δίνει προειδοποιήσεις και ενημερώνει για τις εναλλακτικές καθώς και τις συνέπειες μη συμβιβασμού με τους κανόνες. Επίσης, επιβραβεύει συχνά και άμεσα το παιδί ακόμη και στην επίτευξη μικρών στόχων.



21^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο μπαλκόνι του σπιτιού. Σ' αυτή συμμετείχαν το παιδί και η φ.ε., ενώ δεν υπήρχαν άλλοι παρόντες. Η συνάντηση διήρκεσε μία περίπου ώρα.

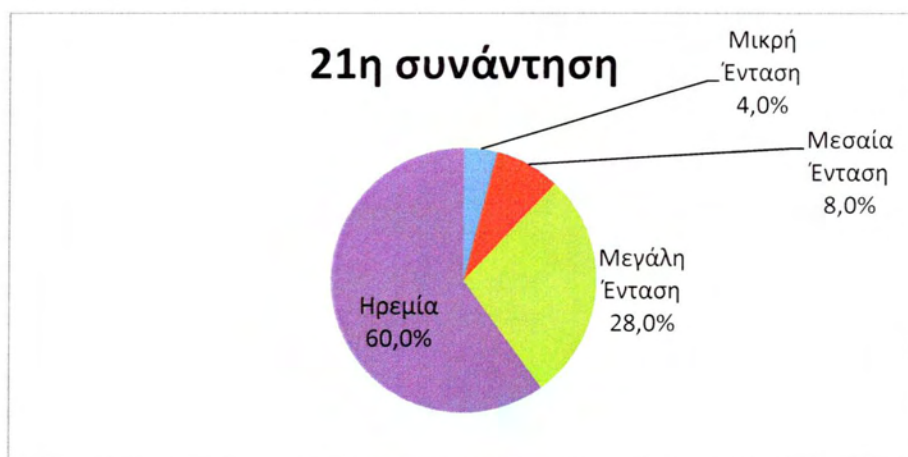
Η συνάντηση ξεκίνησε με το πάνινο βιβλίο. Ακολούθησαν η δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά», ο φάκελος 4, προαναγνωστικές ασκήσεις στη Braille και παιχνίδι με τη μεγάλη μπάλα.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί εργάστηκε δομημένα στη δραστηριότητα με το βιβλίο. Μάλιστα μέτρησε με τη βοήθεια της φ.ε. τα αφαιρούμενα κομμάτια, γύρισε τις σελίδες μόνος μετά από αρχική επίδειξη προτύπου, επανατοποθέτησε 2 κομμάτια μόνος. Στη δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά» ακολούθησε εν μέρει τη δομή αρνούμενος να τακτοποιήσει τα αντικείμενα στο κουτί. Στη συνέχεια, στο φάκελο, έβγαλε 2 κομμάτια από το φακελάκι, τα τοποθέτησε με φυσική καθοδήγηση και τα τακτοποίησε. Στις προαναγνωστικές ανταποκρίθηκε επίσης σχετικά καλά αναγνωρίζοντας τα «λουλούδια» και «δέντρα». Τέλος, στο παιχνίδι με τη μεγάλη μπάλα εμφάνισε πρόοδο στο θέμα ισορροπίας. Αξίζει να σημειωθεί πως το παιδί πήρε πρωτοβουλία στη διαμόρφωση του προγράμματος και αποκρίθηκε στο ερώτημα για εκπαιδευτικό τροχό της επόμενης συνάντησης.

Οι κοινωνικού τύπου παρατηρήσεις παρουσιάζουν ένταση του παιδιού για λιγότερη από τη μισή διάρκεια της συνάντησης και καμία εμφάνιση της συμπεριφοράς που σχετίζεται με το στόμα. Οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές φαίνεται να αφορούν στην αποφυγή καθηκόντων (π.χ. τακτοποίηση αντικειμένων) και ικανοποίησης επιθυμιών (π.χ. απόκτηση κατσαβιδιού με το οποίο έπαιζε πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων της συνάντησης).

Η μητέρα δεν συμμετείχε καθόλου στις δραστηριότητες μιας και ήταν απασχολημένη με οικιακές εργασίες και σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση λόγω παρατεταμένης έντασης του παιδιού από την αρχή της ημέρας. Πραγματοποιήθηκε όμως συζήτηση μεταξύ φ.ε. και μητέρας με σκοπό την υπενθύμιση της λειτουργίας της συμπεριφοράς του παιδιού στη μητέρα και την αποκατάσταση της σχέσης μητέρας – παιδιού. Σ' αυτή η φ.ε. με απλά λόγια τόνισε πως το παιδί δεν έχει σκοπό να εκδικηθεί ή να βασανίσει τη μητέρα του αλλά χρησιμοποιεί τις συγκεκριμένες ανεπιθύμητες συμπεριφορές αφού τις θεωρεί αποτελεσματικές για ικανοποίηση των επιθυμιών του.

Σημείωση: Στο σπίτι του παιδιού αφέθηκαν και οι σελίδες με γραφή Braille για αξιοποίηση από τη μητέρα και το παιδί.



Διάγραμμα 21: Απεικόνιση ποσοστού ηρεμίας και εντάσεων κατά την 21^η συνάντηση

22^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο μπαλκόνι με συμμετέχοντες το παιδί, τη μητέρα και τη φ.ε. και παρόντες τη γιαγιά και τον πατέρα για κάποια ώρα. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μία ώρα.

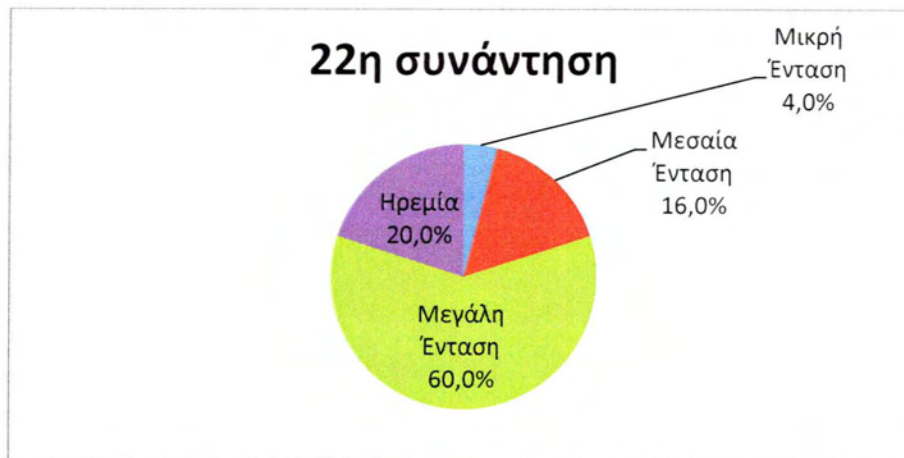
Στα πλαίσια αυτής της συνάντησης πραγματοποιήθηκε μόνο η δραστηριότητα «Φρούτα & Λαχανικά».

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού, το παιδί ακολούθησε εν μέρει τη δομή μιας και αρνήθηκε να τακτοποιήσει τα αντικείμενα (2η συνεχόμενη ημέρα εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς). Ωστόσο, μέχρι εκείνη τη στιγμή ήταν δεκτικός στις οδηγίες.

Σε επίπεδο ανεπιθύμητης συμπεριφοράς το παιδί, εμφάνισε ένταση σε ποσοστό 80% της συνολικής διάρκειας της συνάντησης χωρίς κάποια εμφάνιση της συμπεριφοράς τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα (διατήρηση επιθυμητής συμπεριφοράς). Στην αρχή της συνάντησης το παιδί ήταν συνεργάσιμο. Ωστόσο, από κάποιο σημείο κι έπειτα άρχισε να τσιρίξει, να χτυπά, να πετά παιχνίδια και να προσπαθεί να διώξει τη φ.ε.. Σημειώνεται πως ιδιαίτερα προς το τέλος φαινόταν να νυστάζει γιατί έγερνε ή ξάπλωνε στο πάτωμα, κατάσταση που πιθανώς επηρέαζε τη διάθεσή του.

Η συμμετοχή της μητέρας ήταν μειωμένη και διακοπτόμενη μιας και την καλούσαν συνεχώς για οικιακές εργασίες η γιαγιά και ο πατέρας. Παρ' όλα αυτά αξίζει να σημειωθεί η τήρηση της συνέπειας των προειδοποιήσεων της προς το παιδί και εφαρμογή time out. Μετά από συζήτηση με τη φ.ε. έλαβαν κοινή απόφαση έντονης εφαρμογής τεχνικών διαχείρισης

της συμπεριφοράς του παιδιού παρατηρώντας τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές του παιδιού να εντείνονται από το διάστημα μετά την εμφάνιση της αδιαθεσίας του.



Διάγραμμα 22: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 22^η συνάντηση

23^η συνάντηση

Οι εργασίες ξεκίνησαν στο μαλκόνι και ολοκληρώθηκαν στη σκάλα του σπιτιού. Στη συνάντηση συμμετείχαν το παιδί, η μητέρα, η φ.ε. και στο τέλος η γιαγιά διακόπτοντας την παρέμβαση που εφάρμοζαν μητέρα και φ.ε. και ενισχύοντας την αρνητική συμπεριφορά του παιδιού. Παρούσα ήταν η γιαγιά για αρκετή ώρα. Η συνάντηση διήρκεσε περίπου μιάμιση ώρα.

Η συνάντηση ξεκίνησε με κάποιου τύπου παιχνίδι ήχων (παρόμοιο με εκπαιδευτικό τροχό αλλά κατώτερης ποιότητας ήχου). Ακολούθησε ελεύθερο τραγούδι και παραγωγή ήχων καθώς και δραστηριότητα με τη μεγάλη μπάλα.

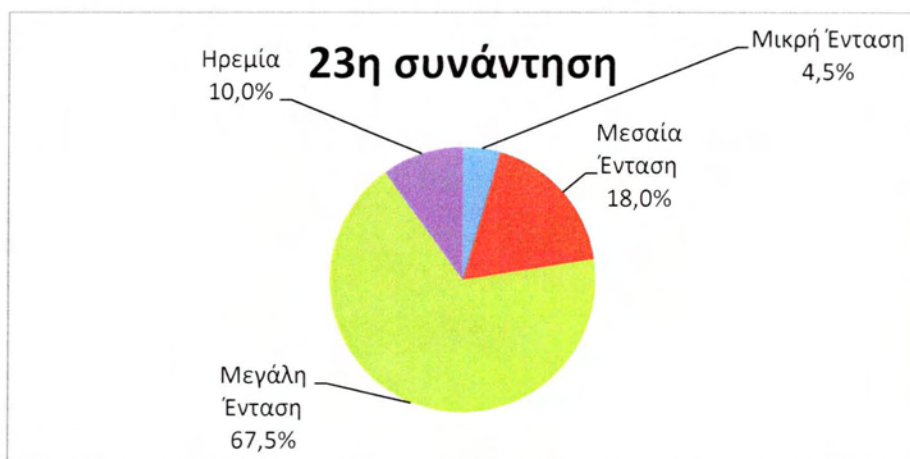
Όσον αφορά στις δραστηριότητες αυτής της συνάντησης, φάνηκε πως το παιδί εξέφραζε επιθυμίες. Επίσης, δέχτηκε κάποιου τύπου δομή στη δραστηριότητα με το ηχητικό παιχνίδι καθώς και με τη μπάλα. Όσον αφορά στη μπάλα, το παιδί εμφανίζει πρόοδο στην περιοχή της κινητικότητας και σωματογνωσίας. Φαίνεται, λοιπόν, πως έχει καλύτερη ισορροπία, δοκιμάζει την αντίδραση της μπάλας προτού αφήσει όλο το βάρος του πάνω της, έχει αναπτύξει τεχνικές προστασίας στις περιπτώσεις που πέφτει από τη μπάλα ενώ ακόμη κρατά πιο σταθερά τη χειρολαβή της μπάλας. Ήταν δεκτικός στην κάποιου βαθμού δόμηση της δραστηριότητας του ηχητικού παιχνιδιού. Στα πλαίσια του ελεύθερου τραγουδιού δημιούργησε νέα τραγούδια εντάσσοντας ανακατεμένα στίχους από άλλα τραγούδια και χρησιμοποιώντας ένα ρυθμό. Προέβη, επίσης, σε παιχνίδι με τη φωνή του αναγνωρίζοντας την παραμόρφωση εκείνης όταν τοποθετήσει κάποιο εμπόδιο μπροστά από το στόμα (π.χ.

πλαστικό καπάκι από μπουκάλι νερού). Γενικά, έψαχνε τρόπους πρωτοτυπίας στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας. Κάποια στιγμή άρχισε να μιλά στη φ.ε. στα Ρουμανοβλάχικα, γεγονός που δεν είχε επαναληφθεί, με φυσικότητα ενώ γνωρίζει πως εκείνη δεν καταλαβαίνει. Τη στιγμή που προσπάθησε να του το θυμίσει εκείνος είπε «Μου μαθαίνεις πραγματάκια» εννοώντας «σου μαθαίνω πραγματάκια» κάνοντας έτσι και γλωσσικό λάθος (σύγχυση προσώπων). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί η επίγνωση του κινδύνου που φαίνεται να έχει το παιδί, γεγονός που έγινε αντιληπτό κατά το ανέβασμα και κατέβασμα από τα σκαλιά.

Από κοινωνική άποψη, το παιδί εμφάνισε συμπεριφορές έντασης σχεδόν για τη συνολική διάρκεια της συνάντησης εξαιρουμένης της συμπεριφοράς που σχετίζεται με τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα. Χαρακτηριστικές ήταν τα χτυπήματα και η γκρίνια χειριστικής λειτουργίας. Δεν προσπάθησε να διώξει τη φ.ε.. Ωστόσο, εκείνη ήταν η μόνη του παρέα για αρκετή ώρα και απαντούσε επιλεκτικά σε ερωτήσεις της φ.ε.. Η ερώτηση για τον εκπαιδευτικό τροχό έλαβε αγνόηση. Σημειώνεται πως το παιδί είχε κοιμηθεί μόλις 5 ώρες.

Η συμμετοχή της μητέρας ήταν αρκετά περιορισμένη λόγω οικιακών καθηκόντων εντός κι εκτός σπιτιού. Παρ' όλα αυτά, όση ώρα συμμετείχε διατήρησε κοινή γραμμή με τη φ.ε. υπενθυμίζοντας κανόνες, δίνοντας προειδοποιήσεις και εναλλακτικές και εφαρμόζοντας αφαίρεση θετικών ενισχυτών με συνέπεια στις προειδοποιήσεις. Καθ' όλη τη διάρκεια του time out ενημέρωνε το παιδί για τις εναλλακτικές.

Σημείωση: Στην παρούσα συνάντηση υπήρξε αιφνίδια εμπλοκή της γιαγιάς που διέκοψε και ματαίωσε την τεχνική διαχείρισης της συμπεριφοράς που ακολουθούσαν για ώρα η μητέρα και φ.ε. ενώ ενίσχυσε την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού. Έτσι, χωρίς να ρωτήσει πήρε το παιδί στην αγκαλιά της και του έβαλε να ακούσει μουσική ταυτόχρονα υποβαθμίζοντας με τη στάση και τα λόγια της τη μητέρα και τη φ.ε. και μιλώντας για αναποτελεσματικότητα του προγράμματος παρέμβασης. Η ίδια είχε δηλώσει απελπισμένη, στην έναρξη των εργασιών της παρούσας συνάντησης, λέγοντας «Του έχω προτείνει τα πάντα αλλά εκείνος δεν σταματά να τσιρίζει και να χτυπιέται από το πρωί. Με έχει σκάσει. Όσο περνά ο καιρός γίνεται χειρότερος και δεν ακούει κανένα.». Είχε αναγκαστεί να κρατήσει το παιδί για κάποια ώρα μιας και η μητέρα του έπρεπε να ολοκληρώσει κάποιες οικιακές εργασίες εκτός σπιτιού και ήταν παρούσα κατά τη σταδιακή υποχώρηση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών με παρέμβαση της φ.ε., πριν την εκ νέου κλιμάκωσή τους.



Διάγραμμα 23: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 23^η συνάντηση

24^η συνάντηση

Η συνάντηση πραγματοποιήθηκε στο μπαλκόνι με συμμετέχοντες κυρίως το παιδί και τη φ.ε. και κανένα μέλος της οικογένειας παρόν. Διήρκεσε περίπου μιάμιση ώρα.

Η συνάντηση ξεκίνησε με φάκελο. Ακολούθησαν παιχνίδια με τουβλάκια (εισαγωγή παιχνιδιού) (βλ. Παράρτημα Β), με πάνινο βιβλίο και με τη μεγάλη μπάλα, ελεύθερο τραγούδι.

Όσον αφορά στην επίδοση του παιδιού στις δραστηριότητες, το παιδί αφαίρεσε σταδιακά όλα τα κομμάτια το φακέλου (ήταν κολλημένα στα πρότυπα) και προσπάθησε να τα επανατοποθετήσει χωρίς φυσική καθοδήγηση τις περισσότερες φορές. Κάθε φορά αφαιρούσε ένα μόνο κομμάτι και στη συνέχεια προσπαθούσε να το κουμπώσει και πάλι στο πρότυπό του. Στην επόμενη δραστηριότητα, έδειξε επιτυχή διάκριση των εννοιών «μεγάλο - μικρό» καθώς και «ίδιο - διαφορετικό». Ήταν επίσης, δεκτικός στη διδασκαλία χτισίματος με τουβλάκια και στη διάκριση ορθογώνιου - τετραγώνου. Στο βιβλίο, πήρε πρωτοβουλία και πέτυχε χωρίς βοήθεια την αλλαγή σελίδας. Όσον αφορά στο παιχνίδι με τη μεγάλη μπάλα, το παιδί είναι πλέον αυτόνομο. Πριν το τέλος της συνάντησης, άρχισε για πρώτη φορά να μιλά στη φ.ε. στα Ρουμανοβλάχικα, τη δεύτερη γλώσσα που γνωρίζει, ενώ γνώριζε πως εκείνη δεν καταλαβαίνει και ενώ μέχρι τότε διέκρινε πότε και σε ποια άτομα να μιλήσει σε εκείνη τη γλώσσα. Ωστόσο, η φ.ε. ήταν δεκτική δείχνοντας ενδιαφέρον και λέγοντάς του να συνεχίσει τη «διδασκαλία» του εξηγώντας της όμως τι σημαίνει η κάθε λέξη στα ελληνικά. Ταυτόχρονα προσπάθησε να εκφέρει τις λέξεις γεγονός που εξέπληξε το παιδί και του φάνηκε αστείο. Ενώ γελούσε μάλιστα διευκρίνισε λέγοντας «Γελάω». Αξίζει να σημειωθεί πως εκείνο συνέχισε μεταφράζοντας αρκετά από αυτά που έλεγε και απαντώντας στην

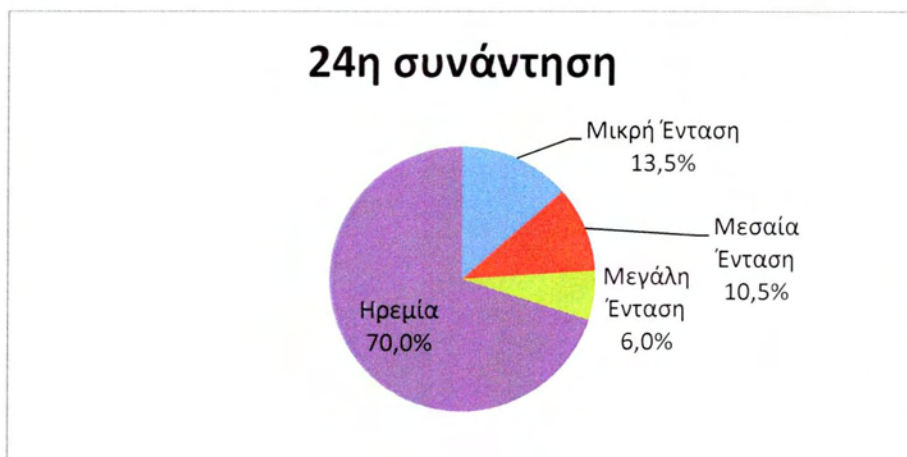
ερώτηση της φ.ε. αν τον έχει μιμηθεί σωστά στην εκφορά των λέξεων «Το είπα σωστά;». Στο τέλος της συνάντησης εξέφρασε την επιθυμία του για τον τροχό της επόμενης συνάντησης μετά από σχετική ερώτηση.

Όσον αφορά στο κοινωνικό κομμάτι, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές ήταν αρκετά περιορισμένης διάρκειας και δεν υπήρξε εμφάνιση της συνήθειας που αφορά τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα. Ήταν γενικά δεκτικός και ευδιάθετος αν και είχε πυρετό. Για παράδειγμα, έδειξε να χαίρεται όταν η φ.ε. τον γαργαλούσε και συμβιβάστηκε να περιμένει όταν εκείνη του είπε «Πρώτα θα παίζουμε με το φάκελο και μετά θα σου δώσω μία έκπληξη.». επίσης, έδειξε εμπιστοσύνη στη συνέπεια της φ.ε. όταν εκείνη του πρότεινε να πάνε μαζί στο δωμάτιο να φέρουν τη μπάλα υποσχόμενη πως δεν θα παραμείνουν στο δωμάτιο αλλά θα βγουν και πάλι με τη μπάλα αυτή τη φορά στο μπαλκόνι. Ακόμη, το παιδί έδειξε κοινωνικό ενδιαφέρον ρωτώντας για δύο μέλη του συλλόγου ενώ έδειξε απάθεια όταν άκουσε δίπλα τη γιαγιά του(μη συνηθισμένη συμπεριφορά). Επίσης, εξέφρασε επιθυμία για συνοδεία στο τραγούδι και στη μπάλα ενώ συμπεριφέρθηκε επιθυμητά δίνοντας το ψωμί που δεν ήθελε στη φ.ε. αντί να το πετάξει κάτω, όπως κάνει συχνά όταν δεν θέλει κάτι. Ωστόσο, εμφάνισε αδυναμία αυτοελέγχου όταν αγγίζοντας το χέρι και μαζί το ρολόι της φ.ε. άρχισε να ζητά το δεύτερο έντονα, γεγονός που προκάλεσε έκπληξη στην φ.ε. γιατί το παιδί είχε σταματήσει να εμφανίζει τη συγκεκριμένη αντίδραση μετά τις πρώτες συναντήσεις. Ένταση εμφάνισε για ώρα όταν δεν του επετράπη να ανέβει σε ράφι ντουλάπας από τύπο λεπτού πλαστικού που έτυχε να βρίσκεται εκείνη την ημέρα στο χώρο μετά από επεξήγηση των συνεπειών αντίθετης ενέργειας «Αν ανέβεις θα σπάσει, θα χτυπήσεις και θα σε μαλώσουν γιατί έχουν κάνει πολύ κόπο να τη φτιάξουν.».

Η μητέρα δεν συμμετείχε ιδιαίτερα στη συνάντηση μιας και ήταν επιφορτισμένη με οικιακές εργασίες αφότου είχε σιγουρευτεί πως ο πυρετός του παιδιού αρχίζει να πέφτει μετά από χορήγηση φαρμάκου. Ωστόσο, σημειώνεται πως στο περιστατικό με τη ντουλάπα φοβήθηκε να βάλει όρια στο παιδί για να μην αρχίσει εκείνο να τσιρίζει και ενοχλήσει τη γειτονιά με το θόρυβο (καίριο θέμα της οικογένειας να σταματήσουν με οποιονδήποτε τρόπο τις φωνές του παιδιού). Εκεί η φ.ε. την προέτρεψε να μην υποχωρήσει.

Σημείωση: Την προηγούμενη ημέρα, μετά τη συνάντηση, υπήρξε λογομαχία μεταξύ μητέρας – γιαγιάς σχετικά με κάποιο οικογενειακό ζήτημα, μη σχετικό με το παιδί. Μετά από λίγη ώρα, σύμφωνα με εκτίμηση της μητέρας, το παιδί εμφάνισε πυρετό. Από τη λογομαχία μέχρι την ώρα της συνάντησης η γιαγιά δεν ασχολήθηκε με το παιδί. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, το παιδί δεν αντέδρασε όταν άκουσε τη γιαγιά κοντά του (μη συνηθισμένη

συμπεριφορά). Ωστόσο, έδειχνε ήρεμο. Σημειώνεται πως η γιαγιά δεν ανταπόδωσε το χαιρετισμό στη φ.ε. παρά μετά από δεύτερη προσπάθεια εκείνης μετά από κάποια ώρα.



Διάγραμμα 24: Απεικόνιση ποσοστών ηρεμίας και εντάσεων κατά την 24^η συνάντηση

4.2.2. Συνάντηση Ομάδας Έγκαιρης Παρέμβασης

Η δεύτερη φάση του προγράμματος δηλαδή η φάση των παρεμβάσεων ολοκληρώθηκε με τη δεύτερη επίσημη συνάντηση της ομάδας έγκαιρης παρέμβασης σε χώρο του συλλόγου. Σ' αυτή συμμετείχαν η μητέρα του παιδιού, ο επόπτης καθηγητής σε θέματα εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα όρασης, ο πρόεδρος του συλλόγου και η φ.ε.. Στα πλαίσια της συνάντησης συζητήθηκε η πορεία του προγράμματος, το ποσοστό επίτευξης των αρχικών στόχων ενώ δρομολογήθηκαν δράσεις που σχετίζονται με την επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Αποτελέσματα παρεμβατικών δράσεων

Μέχρι τη 13η συνάντηση εμφανίστηκε ραγδαία πρόοδος στις 3 περιοχές δηλαδή στην κοινωνική συμπεριφορά και στη γλωσσική επίδοση του παιδιού καθώς και στην ικανότητα της μητέρας να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το παιδί και να ελέγχει τη χειριστικότητα του. Μετά τη 13η συνάντηση υπήρξε διακοπή διάρκειας μίας εβδομάδας, λόγω ασθένειας του παιδιού. Κατά τη διάρκεια αυτής της εβδομάδας, παραμελήθηκε η εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης της συμπεριφοράς από τη μητέρα μιας κι εκείνη αδυνατούσε να κρίνει τότε η ένταση του παιδιού προερχόταν από βιολογικούς παράγοντες και τότε είχε χειριστική λειτουργία. Ωστόσο, δεν υπήρξε ενημέρωση της φ.ε. σχετικά με τους φόβους της μητέρας κατά τις τηλεφωνικές επαφές εκείνης της εβδομάδας παρά μόνο στα πλαίσια της επόμενης συνάντησης. Από τη 14η συνάντηση κι έπειτα παρατηρήθηκε κλιμάκωση των συμπεριφορών

έντασης του παιδιού, συμπεριφορών που είχαν μειωθεί σημαντικά προηγουμένως, με αξιοσημείωτα αργή υποχώρηση προς τις τελευταίες ημέρες της παρέμβασης. Γλωσσικά το παιδί συνέχισε να εξελίσσεται αλλά με βραδύτερο ρυθμό μιας και οι εντάσεις του δεν άφηναν μεγάλα περιθώρια εξάσκησης στα πλαίσια των συναντήσεων.

Βελτίωση στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού

Κατά το διάστημα που μεσολάβησε μέχρι την έναρξη των συναντήσεων, το παιδί εγκατέλειψε τις ανεπιθύμητες συνήθειες που σχετίζονταν με τη μύτη, τις κρεμάστρες και το αλουμινόχαρτο χωρίς να υπάρχει κατά συνέπεια ανάγκη για παρεμβατικές δράσεις στα πλαίσια του προγράμματος.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών δράσεων, το παιδί εμφάνισε συμπεριφορές έντασης μικρού, μεσαίου και μεγάλου βαθμού καθώς και τη συνήθεια τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα. Οι συμπεριφορές αυτές φάνηκε να ευνοούνται από αρκετούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, η παρουσία ατόμων στο χώρο που δεν εφαρμόζαν τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς (δηλαδή χωρίς όρια αλληλεπίδραση), η ζήλεια, βιολογικοί παράγοντες (πείνα, κόπωση, αδιαθεσία), το επίπεδο δομής του προγράμματος, το πλήθος των κανόνων και η συνέπεια στην τήρηση των προειδοποιήσεων με αφαίρεση θετικών ενισχυτών συνέθεσαν συνθήκες για εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Επίσης, η αδυναμία έκφρασης επιθυμιών και η αποτυχία σε γνωστικές δοκιμασίες οδήγησε το παιδί σε ένταση κάποιες φορές. Σε μεγάλο ποσοστό, ωστόσο, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές του παιδιού λειτουργούσαν ως μέσο αποφυγής δραστηριοτήτων και κανόνων, επιβολής των επιθυμιών του καθώς και ελέγχου των ορίων των άλλων ατόμων.

Μέσα σε χρονικό διάστημα 13 συναντήσεων, κατά το οποίο εφαρμόζονταν με συνέπεια τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς από τη μητέρα και τη φ.ε., το παιδί εμφάνισε μεγάλη αλλαγή στην κοινωνική συμπεριφορά του (βλ. 4.2.3.: Πίνακας 1). Σταδιακά, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές περιορίστηκαν αρκετά σε συχνότητα και ένταση.

Το παιδί έγινε πιο δεκτικό στην τήρηση κάποιου βαθμού δόμησης στα πλαίσια της κάθε δραστηριότητας αλλά και συνολικής ροής του προγράμματος της συνάντησης. Έμαθε ακόμη τα βήματα των δραστηριοτήτων. Άρχισε να συμμετέχει στον προγραμματισμό των δραστηριοτήτων με επιθυμητό τρόπο δηλαδή προτείνοντας με φυσικό τόνο φωνής ενώ λαμβάνοντας υπόψη τη συνέπεια στις συμφωνίες επέλεγε τον εκπαιδευτικό τροχό που θα υπήρχε στο πρόγραμμα της επόμενης συνάντησης.

Όσον αφορά στους κανόνες συμπεριφοράς, μέσα σε λίγες ημέρες γνώριζε τους κανόνες, οι οποίοι επαναλαμβάνονταν συχνά από τη μητέρα και τη φ.ε., κι άρχισε να συμβιβάζεται με

την τήρησή τους παρατηρώντας πως οι δύο ενήλικες ήταν διατεθειμένοι να μην υποχωρήσουν σε περίπτωση μη συμμόρφωσης και να εφαρμόσουν τις προειδοποιήσεις, δηλαδή να του πάρουν το παιχνίδι. Μάλιστα, υπήρξαν φορές όπου ο ίδιος πήρε πρωτοβουλία για εφαρμογή κανόνα (π.χ. στην περίπτωση που χρειάστηκε να ανέβει στο κρεβάτι ζήτησε να του βγάλει η φ.ε. τα παπούτσια υπενθυμίζοντας τον κανόνα «όχι τα παπούτσια στο κρεβάτι»). Ακόμη, κάποιες φορές που βρέθηκε σε έναρξη ανεπιθύμητης συμπεριφοράς προχώρησε σε αυτορρύθμιση (π.χ. πλησίασε αντικείμενο στο στόμα αλλά διέκοψε λέγοντας «όχι στο στόμα»).

Με το πέρασμα των ημερών αποκτούσε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους δύο ενήλικες και άρχισε να δέχεται να μοιράζει αντικείμενα στα πλαίσια δραστηριοτήτων. Δεχόταν ακόμη να διακόψει μοναχικό παιχνίδι και να συνεχίσει εντάσσοντας στο παιχνίδι έναν ή και δύο από τους άλλους συμμετέχοντες. Κάποιες φορές ζητούσε ο ίδιος συνοδεία (π.χ. κατά το ελεύθερο τραγούδι είπε «Μαζί») και προσκαλούσε το πρόσωπο που ήθελε. Ακόμη, φάνηκε σιγά σιγά να επιμηκύνεται ο χρόνος προσοχής του και υπομονής του κατά τη διάρκεια των οδηγιών ή της επίδειξης προτύπου από τη φ.ε. ή τη μητέρα.

Επίσης, το παιδί προχωρούσε σε ενέργειες ένδειξης κοινωνικού ενδιαφέροντος (π.χ. Παππού, τι κάνεις;) ενώ αναζητούσε κοινωνική αλληλεπίδραση διαρκώς. Ακόμη, εξέφραζε τις επιθυμίες του περισσότερο συχνά απ' ό,τι κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, γεγονός που ευνοήθηκε από τη γλωσσική πρόοδο του παιδιού. Πιο συχνά πλέον αναγνώριζε και στρεφόταν αποτελεσματικά για βοήθεια.

Ωστόσο, μετά από μία εβδομάδα χωρίς όρια (περίοδος ασθενείας) το παιδί πιθανά αντιλαμβανόμενο το ρόλο της φ.ε., δηλαδή την υποστήριξη της μητέρας του στην εφαρμογή τεχνικών που θα έβαζαν κάποια όρια στη συμπεριφορά του, άρχισε να επιδεικνύει έντονα ανεπιθύμητες συμπεριφορές (χτυπήματα, αγνότητα, κλάματα, καταστροφή αντικειμένων), που είχε περιορίσει, αφότου είχε δοκιμάσει να τη διώξει με διπλωματία (π.χ. Καλό μεσημέρι!) ή με πλάγιο τρόπο (π.χ. προσποιούμενος ότι κοιμάται). Στις συναντήσεις που ακολούθησαν έδειχνε χαμηλά επίπεδα ανεκτικότητας τόσο στη δομή όσο και στην τήρηση των κανόνων, δηλαδή σε οτιδήποτε περιόριζε την ελευθερία του.

Τελικά, οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές τέθηκαν και πάλι υπό έλεγχο πλησιάζοντας, ωστόσο, όχι πετυχαίνοντας το σημείο που είχε επιτευχθεί πριν την αδιαθεσία του παιδιού. Η μητέρα και η φ.ε. ακολούθησαν όμοια πορεία με εκείνη των πρώτων συναντήσεων παρ' όλα αυτά ήταν αρκετά πιο δύσκολο τη δεύτερη φορά να έχουν τα ίδια αποτελέσματα μιας και το παιδί είχε «νικήσει» μία φορά.

Γλωσσική πρόοδος του παιδιού

Το παιδί εμφάνισε αξιοσημείωτη πρόοδο στο κομμάτι της γλώσσας (βλ. 4.2.3. : Πίνακας 2). Μείωσε σε σημαντικό βαθμό τη χρήση ηχολαλίας σχεδόν εγκαταλείποντάς τη. Ακόμη, πέτυχε σημαντική διεύρυνση παθητικού και ενεργητικού λεξιλογίου γεγονός εμφανές τόσο κατά τη λήψη οδηγιών όπου η αντίδρασή του ακόμη και σε αρκετά σύνθετες οδηγίες ήταν άμεση (π.χ. «Δώσε ένα καρότο στη μαμά και μετά ένα αχλάδι στη Ρούλα») όσο και κατά την έκφραση του ίδιου. Σιγά σιγά άρχισε να χρησιμοποιεί μεγαλύτερου βαθμού δυσκολίας φράσεις εμπλουτίζοντας τις απλές δομές i)ρήμα, ii)ρήμα + αντικείμενο, iii)μόνο αντικείμενο αρχικά υιοθετώντας συχνά χρησιμοποιούμενες φράσεις και στη συνέχεια χρησιμοποιούσε και φράσεις που έφτιαχνε ο ίδιος. Πρόοδο, επίσης, εμφάνισε στη χρήση του σωστού προσώπου είτε σε αντωνυμίες είτε σε ρήματα ενώ άρχισε να χρησιμοποιεί πληθυντικό ουσιαστικών. Όσον αφορά στις ερωτήσεις που του απευθύνονταν, το παιδί άρχισε να απαντά και σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ενώ φάνηκε να επιλέγει τη γλώσσα (ελληνικά ή ρουμανοβλάχικα) που θα χρησιμοποιήσει για την απάντησή του βάσει του ακροατή. Μάλιστα, έμεινε έκπληκτο και άρχισε να γελά όταν η φ.ε. επανέλαβε φράση που το ίδιο της είχε απευθύνει στα ρουμανοβλάχικα μη περιμένοντας να του απαντήσει. Το παιδί φάνηκε ιδιαίτερα ευέλικτο σε περιπτώσεις που δεν θυμόταν στίχους από κάποια τραγούδια συμπληρώνοντας με λέξεις που ταίριαζαν ενώ προχώρησε σε αυτοδιόρθωση της έκφρασής του. Τέλος, το παιδί φάνηκε να υιοθετεί τη λεκτική έκφραση των επιθυμιών του παρατηρώντας πιθανά την αποτελεσματικότητα εκείνης.

Πρόοδος σε γνωστικό, κινητικό και αισθητηριακό τομέα ανάπτυξης

Αν και δεν προβλεπόταν στους πρωτογενείς ή δευτερογενείς στόχους του IFSP, πρόοδος παρατηρήθηκε και στο γνωστικό, κινητικό και αισθητηριακό τομέα η οποία έγινε αντιληπτή στα πλαίσια των γνωστικών και κινητικών δραστηριοτήτων (βλ. 4.2.3.: Πίνακας 2).

Όσον αφορά στο γνωστικό κομμάτι, το παιδί διατήρησε τη διερευνητική του τάση σε οικεία και νέα αντικείμενα. Έδωσε σωστές απαντήσεις όταν του απευθύνθηκε ερώτηση τύπου «ίδιο ή διαφορετικό» και «μικρό ή μεγάλο» ενώ πέτυχε διάκριση αντικειμένων βάσει υφής και σχήματος. Κατάφερε ακόμη να αντιστοιχίσει αντικείμενα στη δραστηριότητα «σαντουιτσάκια» ενώ προέβη σε συσχετισμούς ήχων και υφών. Επιπλέον, έμαθε γρήγορα τη δομή των δραστηριοτήτων και τη βασική διαδοχή εκείνων. Βελτίωσε τη συχνότητα λήψης πρωτοβουλιών και άρχισε να αντιλαμβάνεται την αποτυχία αν και δεν του διευκρινιζόταν ευθέως. Διατήρησε την έννοια του αριθμού και προέβη σε νοητό άθροισμα αντικειμένων και στη συνέχεια ανακοίνωση αυτού με δική του πρωτοβουλία ενώ έφτασε σε σημείο να

καταμετρά χωρίς βοήθεια έως και 10 αντικείμενα. Εμφάνισε πρόοδο στη μίμηση προτύπου, στην ακολουθία σύνθετων οδηγιών, απέκτησε έλεγχο του τόνου της φωνής του αλλά και του παραγόμενου από εκείνο θορύβου σε παιχνίδι «ησυχία-φασαρία», ανέπτυξε τεχνική ελέγχου παρουσίας ατόμων στο χώρο προσφωνώντας εκείνα. Τέλος, άρχισε να αναπτύσσει συμβολικό παιχνίδι και να εντάσσει φανταστικά στοιχεία στο παιχνίδι.

Στο κινητικό κομμάτι, εμφάνισε βελτίωση τόσο στην αδρή όσο και στη λεπτή κινητικότητα. Παρατηρήσεις σχετικά με την πρώτη δείχνουν πως το παιδί υιοθετεί πλέον σωστό τρόπο περπατήματος, δηλαδή με τα πόδια να κοιτούν μπροστά, όταν σπρώχνει αντικείμενα. Σε θέματα ισορροπίας, δεν έχασε την ισορροπία ακόμη κι όταν στροβιλιζόταν με μεγάλη ταχύτητα ενώ στη δραστηριότητα με τη μεγάλη φουσκωτή μπάλα με ελάχιστη εξάσκηση προσάρμοσε τη στάση του σώματός του για να αποφύγει πτώση ενώ ανέπτυξε τεχνική προστασίας σε περίπτωση που τελικά γλιστρούσε από τη μπάλα. Η πρόοδος στη λεπτή κινητικότητα φάνηκε από την ευελιξία που έδειχνε στην προσαρμογή των δαχτύλων του για διάκριση υφών και αντικειμένων και συσχετισμό υφών διαφορετικών δραστηριοτήτων με δική του πρωτοβουλία, στην εκμάθηση γυρίσματος σελίδας και στο κούμπωμα των μικρών αποθηκευτικών φακέλων. Το παιδί κατάφερε ακόμη να διακρίνει και να εντοπίσει σε φύλλο με γραφή Braille δύο συνδυασμούς της γραφής μόλις μετά από δύο επαναλήψεις κατά την ίδια συνάντηση.

Όσον αφορά στην αισθητηριακή του ανάπτυξη, και συγκεκριμένα στην ακοή του, το παιδί έχει διατηρήσει κι έχει βελτιώσει τεχνικές. Αντιλαμβάνεται την παρουσία ατόμων στο χώρο και παιχνιδιών χωρίς να έχει ενημερωθεί σχετικά προηγουμένως μόνο στο άκουσμα φωνής ή αντίστοιχα ήχου. Επίσης, διακρίνει πρόσωπα βάσει της χροιάς της φωνής τους ακόμη και από το ραδιόφωνο (τραγουδιστές) και τα ονομάζει αν του ζητηθεί. Όσον αφορά στην όσφρηση, το παιδί διακρίνει το φαγητό κατά την προετοιμασία του χωρίς να έχει ενημερωθεί ενώ κάποια στιγμή που του ζητήθηκε στα πλαίσια παιχνιδιού να μαντέψει τι κρατά η φ.ε. μυρίζοντάς το πλησίασε αρκετά στη σωστή απάντηση(είπε «κρέπα» αν και επρόκειτο για κέικ το οποίο πράγματι μύριζε σαν κρέπα).

Πρόοδος μητέρας σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς

Στα πλαίσια της πρώτης συνάντησης η μητέρα έδειξε μη στοχευμένα τον τρόπο αντιμετώπισης της χειριστικής συμπεριφοράς του παιδιού. Μόλις εκείνο άρχισε να κλαίει για να αποφύγει τους κανόνες η μητέρα τού έφερε πορτοκαλάδα, το πήρε αγκαλιά και του έδωσε και πάλι το παιχνίδι για το οποίο είχε προκύψει ζήτημα. Όταν ρωτήθηκε ανέφερε πως παρόμοια αντίδραση έχει κάθε φορά που το παιδί βρίσκεται σε ένταση. Στις περιπτώσεις που

το παιδί συνεχίζει να είναι σε ένταση κλαίγοντας, χτυπώντας είτε πράγματα είτε ανθρώπους το μαλώνει, χωρίς αυτό να αλλάζει την κατάσταση για πολλή ώρα. Μετά από σχετική συζήτηση με τη φ.ε. αφού κατάλαβε πως ουσιαστικά ενθάρρυνε το παιδί αποφάσισε να δοκιμάσει κάποιους άλλους τρόπους αντίδρασης που της πρότεινε η φ.ε..

Η μητέρα εμφάνισε μεγάλη πρόοδο σε μικρό χρονικό διάστημα, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη και την απουσία της σε μεγάλο ποσοστό της διάρκειας των συναντήσεων λόγω οικιακών εργασιών (βλ.4.2.3.: Πίνακας 3). Από την τρίτη συνάντηση άρχισε να μιμείται τις τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς που χρησιμοποιούσε η φ.ε. και έδειξε ενδιαφέρον για λήψη πληροφοριών σχετικά με εκείνες. Αρχικά εφάρμοζε τις τεχνικές με διστακτικότητα αλλά με εξάσκηση άρχισε να αποκτά μεγαλύτερη άνεση. Υιοθετούσε αμέσως προτάσεις για διορθώσεις που διατύπωνε η φ.ε.. Βελτίωση επέδειξε στο θέμα της συνέπειας και της άμεσης ενίσχυσης του παιδιού ακόμη και κατά την κατάκτηση μικρών βημάτων από εκείνο. Επίσης, τροποποίησε, μετά από σύσταση, τον τόνο της φωνής της κάνοντάς τον πιο ήρεμο τη στιγμή που έδινε οδηγίες. Στη 10η συνάντηση ανέφερε πως νιώθει ότι αρχίζει να ελέγχει την κατάσταση και είναι πλέον το μόνο άτομο όπου υπακούει το παιδί. Στη 12η συνάντηση χρησιμοποιούσε πλέον τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς και εκτός των δραστηριοτήτων, έχοντας γενικεύσει τις γνώσεις της (π.χ. «πρώτα θα σταματήσεις να γκρινιάζεις και μετά θα έρθεις να φας»).

Διστακτικότητα εμφάνιζε γενικότερα στη λήψη ενεργού ρόλου στα πλαίσια της συνάντησης δηλαδή και στην υλοποίηση των παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, με το πέρασμα των συναντήσεων έμαθε τη βασική δομή των δραστηριοτήτων και ανέπτυξε πρωτοβουλίες για υλοποίηση και εμπλουτισμό εκείνων. Πήρε ακόμη πρωτοβουλία για υλοποίηση των παραπάνω και εκτός συναντήσεων μιας και τα υλικά των περισσότερων δραστηριοτήτων (όλα εκτός εκείνων που ανήκουν στο σύλλογο) βρίσκονταν στο σπίτι του παιδιού από κάποιο σημείο κι έπειτα.

Ωστόσο, την εβδομάδα αδιαθεσίας του παιδιού, η μητέρα προχώρησε σε παύση της εφαρμογής των τεχνικών που είχε μάθει διστάζοντας μήπως παρερμηνεύσει και χρησιμοποιήσει λανθασμένα εκείνες σε περιπτώσεις όπου το παιδί βρίσκεται σε ένταση λόγω βιολογικών παραγόντων, χωρίς να ενημερώσει ή να ζητήσει συμβουλή από τη φ.ε.. Τις εβδομάδες που ακολούθησαν αντιλήφθηκε τις αρνητικές συνέπειες αυτής της απόφασης βλέποντας τη συμπεριφορά του παιδιού της να έχει εκτροχιαστεί. Παρέμεινε όμως ψύχραιμη και εξέφρασε τη διάθεσή της να δουλέψει και πάλι σκληρά λέγοντας «Είχα φτάσει στο σημείο να τον ελέγχω. Ένιωθα τόσο ωραία. Αρρώστησε κι όλα γύρισαν στα ίδια...Θα τα

καταφέρω όμως και πάλι.». Πράγματι, συνέχισε με το ίδιο πείσμα αλλά συνεχώς μεταβαλλόμενη ψυχολογία μιας και απογοητευόταν πλέον πολύ εύκολα.

Αποφάσεις σχετικά με εκπαιδευτικό πλαίσιο

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο ενημερώθηκε η μητέρα για τις δύο εναλλακτικές δηλαδή φοίτηση του παιδιού σε ειδικό νηπιαγωγείο ή σε γενικό με παράλληλη στήριξη. Αναλύθηκαν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε εναλλακτικής για το συγκεκριμένο παιδί και ζητήθηκε η γνώμη της μητέρας. Διευκρινίστηκε πως εκείνη θα είναι το άτομο που θα πάρει την απόφαση καθώς και ότι ο ρόλος των υπόλοιπων μελών της ομάδας είναι καθαρά ενημερωτικός. Προτάθηκε η επίσκεψη μητέρας και φ.ε. και συζήτηση με νηπιαγωγό που έχει πείρα και στα δύο πλαίσια. Τέλος, επισημάνθηκε ως αναγκαία η επίσκεψη της μητέρας σε ΚΕΔΔΥ για προγραμματισμό διάγνωσης του παιδιού από τη διεπιστημονική ομάδα του κέντρου.

4.2.3. Συνοπτικοί πίνακες

Πίνακας 1: Καταγραφή προόδου στην κοινωνική συμπεριφορά

Τήρηση οδηγιών κατά τη διάρκεια δραστηριότητας (π.χ. μιλώ σιγά)
Μοίρασμα αντικειμένων
Έκφραση επιθυμιών
Αναζήτηση βοήθειας
Επιμήκυνση χρόνου αναμονής
Συχνότερη αναζήτηση παρέας στο παιχνίδι
Αυξανόμενη ανεκτικότητα στην εναλλαγή δραστηριοτήτων
Μεγαλύτερη αποδοχή ρουτίνας
Μειωμένη καταστροφή αντικειμένων
Επιλογή ατόμου που θα τον συνοδεύσει σε δραστηριότητα
Επιλογή αντικειμένου που θα υπάρχει σε επόμενη συνάντηση
Εγκατάλειψη συνήθειας τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα

Αύξηση επιπέδων υπομονής
Αυτορρύθμιση
Μεγαλύτερη υπακοή σε κανόνες
Συμμετοχή σε τακτοποίηση παιχνιδιών
Πρόσκληση άλλου ατόμου σε παιχνίδι
Συχνή προτίμηση για ομαδικό σε σχέση με ατομικό παιχνίδι
Συχνή επίδειξη κοινωνικού ενδιαφέροντος
Ένδειξη ενδιαφέροντος προς νέα πληροφορία
Συχνός αυθόρμητος χαιρετισμός
Ένδειξη εμπιστοσύνης σε άτομα που συμπεριφέρονται με συνέπεια
Συνύπαρξη αλλά όχι συνεργασία με μικρά παιδιά

Πίνακας 2: Σύντομη καταγραφή επιτευγμάτων στις παιγνιώδεις δραστηριότητες

Διεύρυνση παθητικού και ενεργητικού λεξιλογίου
Διατήρηση διερευνητικής τάσης
Επιτυχημένη διάκριση «ίδιο-διαφορετικό»
Επιτυχημένη ταύτιση βάσει υφής
Πρόοδος στην αντιστοίχιση
Επιτυχημένη ταύτιση βάσει σχήματος
Πρόοδος στη χρήση πληθυντικού ουσιαστικών
Πρόοδος στη χρήση σωστού προσώπου
Εκμάθηση ροής δραστηριοτήτων

Εκμάθηση απαιτήσεων δραστηριοτήτων
Πρόοδος στη λήψη πρωτοβουλίας
Πρόοδος στη μίμηση προτύπου
Πρόοδος στη λεκτική έκφραση επιθυμιών
Επιλογές
Εκμάθηση δομημένης επίλυσης δραστηριότητας
Εκμάθηση τακτοποίησης αντικειμένων
Πρωτοβουλία ονομασίας αντικειμένων
Πρόοδος στο συσχετισμό ήχων
Πρόοδος στο συσχετισμό υφών
Εκμάθηση δραστηριότητας έναρξης συνάντησης
Επιλογή γλώσσας βάσει ακροατή
Σύνθεση τραγουδιών με χρήση ανάμεικτων στίχων
Πολύ περιορισμένη ηχολαλία
Πρωτοβουλία για κίνηση/χορό
Βελτιωμένος συντονισμός κινήσεων
Ανάπτυξη τεχνικών προστασίας από πέσιμο
Πρόοδος στον εντοπισμό αντικειμένων βάσει ήχου
Απόκτηση ελέγχου έντασης φωνής σε παιχνίδι ησυχίας-φασαρίας
Πρωτοβουλία σύγκρισης αντικειμένων
Ανάπτυξη συμβολικού παιχνιδιού
Ακολουθία σύνθετων οδηγιών

Βελτίωση στη λεπτή κινητικότητα
Ενεργητική απτική αντίληψη στη Braille
Διάκριση 2 συνδυασμών στη Braille
Ένταξη φανταστικών στοιχείων σε παιχνίδι
Βελτίωση λεκτικής έκφρασης- πιο σύνθετες φράσεις
Αυτοδιόρθωση στην έκφραση
Πρόοδος στη διάκριση χροιάς φωνής περισσότερων ατόμων
Νοητό άθροισμα αντικειμένων
Διατήρηση έννοιας αριθμού
Αρίθμηση έως το 10 χωρίς βοήθεια
Αντίληψη αποτυχίας
Σωστό περπάτημα όταν σπρώχνει αντικείμενο
Ανάπτυξη τεχνικής καλέσματος για να βεβαιώσει την ύπαρξη συγκεκριμένων ατόμων στο χώρο
Διατήρηση καλών επιδόσεων βραχύχρονης και μακρόχρονης μνήμης
Προσαρμογή σώματος και χεριών όπου χρειάζεται
Εκμάθηση τεχνικής γυρίσματος σελίδας
Σωστή τοποθέτηση χεριού και δαχτύλων πάνω σε σελίδα με Braille
Διάκριση «μικρό-μεγάλο»
Απάντηση και σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις

Πίνακας 3: Σύντομη περιγραφή προόδου μητέρας σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς

1 ^η	Υποχώρησε Ενίσχυσε την ανεπιθύμητη συμπεριφορά (αγκαλιά, πορτοκαλάδα, παιχνίδι)
2 ^η	Σχεδόν απύσχα
3 ^η	Ήταν πρόθυμη για ενεργητική συμμετοχή (μετά από ενθάρρυνση) Έδειξε ενδιαφέρον για μίμηση προτύπου έδειξε ενδιαφέρον για υιοθέτηση τεχνικών Κατανόησε τη σημασία παιχνιδιών & κοινοποίησε επιθυμία για αγορά Περιέγραψε με ενθουσιασμό πρωτοβουλία της για χαλάρωση του παιδιού με μασάζ
4 ^η	Αυξημένη συμμετοχή Ενσωμάτωσε δικές της ιδέες στη βασική δομή των δραστηριοτήτων (για εμπλουτισμό)
5 ^η	Αυξημένη συμμετοχή Έδωσε αποτελεσματικά οδηγίες Ενθάρρυνε τις προσπάθειες του παιδιού Αντιστάθηκε στην υποχώρηση Μιμήθηκε τη στάση της φ.ε. και παρέμεινε ψύχραιμη σε ένταση του παιδιού «Για να παίξουμε πρέπει να σταματήσεις να γκρινιάζεις, να κλαις και να χτυπάς. Πρέπει να πεις με λέξεις αυτό που θες γιατί αλλιώς δεν σε καταλαβαίνουμε.»
6 ^η	Αυξημένη συμμετοχή Πήρε πρωτοβουλία για πραγματοποίηση ολόκληρης δραστηριότητας Υιοθέτησε κατευθείαν την υπόδειξη της φ.ε. για μεγαλύτερη σιγουριά στα λόγια της αλλά χωρίς να γίνεται απότομη (Αρχικά: «...θέλεις να παίξουμε με το βιβλίο, με τη μπάλα...;» Μετά: «...θα παίξουμε με το βιβλίο τώρα!»)

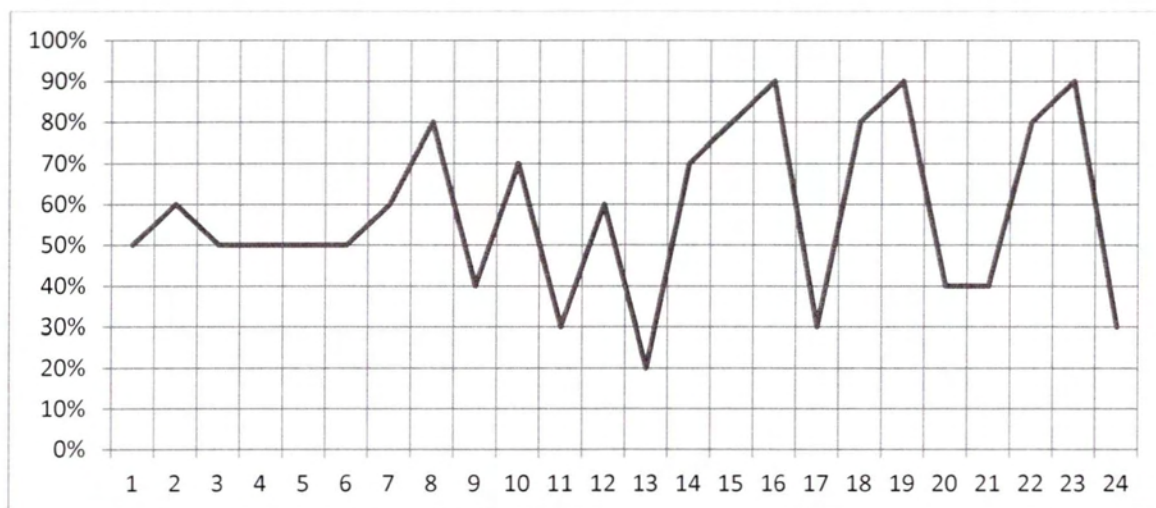
	<p>Εμπλούτισε τη δραστηριότητα</p> <p>Καθοδήγησε το παιδί</p> <p>Έδωσε αποτελεσματικά οδηγίες</p> <p>Επανέλαβε τις οδηγίες</p> <p>Επιβράβευσε το παιδί (κάπως απότομα)</p> <p>Εξήγησε στο παιδί το λόγο που επιθυμεί τη διακοπή μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς</p>
7 ^η	<p>Μικρή συμμετοχή (ταραγμένη από οικογενειακό ζήτημα)</p> <p>Ολοκλήρωσε επιτυχώς τη δραστηριότητα «πάνινο βιβλίο»</p>
8 ^η	<p>Μικρή συμμετοχή(συμμετοχή από κάποιο σημείο κι έπειτα)</p> <p>Ολοκλήρωσε επιτυχώς τη δραστηριότητα «πάνινο βιβλίο»</p> <p>Παρουσίασε βελτίωση στην επιβράβευση (επιβράβευε κάθε μικρό βήμα)</p>
9 ^η	<p>Μεγάλη συμμετοχή</p> <p>Ανέλαβε περισσότερες πρωτοβουλίες</p> <p>Ενήργησε με λιγότερη ώθηση από τη φ.ε.</p> <p>«Αρχίζω να νιώθω καλύτερα. Έχω ελπίδες πως θα καταφέρω να τον ελέγξω.»</p> <p>Προχώρησε σε προειδοποιήσεις («Αν ρίξεις τη μπάλα θα τη φέρεις εσύ από κάτω»)</p>
10 ^η	<p>Μεγάλη συμμετοχή</p> <p>Πήρε περισσότερες φορές πρωτοβουλία για έναρξη δραστηριοτήτων</p> <p>Εφάρμοσε νέες ιδέες</p> <p>Φάνηκε να έχει συνειδητοποιήσει και να έχει πειστεί για την αποτελεσματικότητα των τεχνικών διαχείρισης συμπεριφοράς που εφαρμόζει η φ.ε.</p> <p>Εφάρμοσε περισσότερες φορές τεχνικές συμπεριφοράς</p>

	<p>Προειδοποιούσε συνεχώς το παιδί «Αν το χαλάσεις δεν θα σου πάρω άλλο»</p> <p>Έδινε εναλλακτικές στο παιδί για τη λήξη του time out «Αν ο ... σταματήσει να γκρινιάζει, θα παίζει κι αυτός μαζί μας.»</p> <p>Δήλωσε πως αρχίζει να πιστεύει στις ικανότητές της</p> <p>Ήταν χαρούμενη με την αγορά παιχνιδιών στο παιδί της (τα αγόρασε πριν τη συνάντηση)</p> <p>Ανέφερε πως παίζοντας με το παιδί ο χρόνος τους θα γίνει πιο δημιουργικός</p> <p>Εξέφρασε ενοχές για την παλαιότερη αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του παιδιού και υποσχέθηκε στον εαυτό της να μην ξαναγυρίσει σε εκείνη («Δεν ασχολιόμουν τόσο μαζί του. Τον άφηνα να έχει παιχνίδια στο στόμα για να ασχολείται και εγώ έκανα δουλειές.»)</p>
11 ^η	<p>Αυξημένη συμμετοχή</p> <p>Πήρε αρκετές πρωτοβουλίες</p> <p>Ανέφερε πως πιστεύει στις δυνάμεις της</p> <p>Ανέφερε πως παίρνει πρωτοβουλίες και εφαρμόζει τεχνικές συμπεριφοράς και εκτός των συναντήσεων</p> <p>Φάνηκε να έχει αποκτήσει άνεση στην εφαρμογή των τεχνικών</p> <p>Ήταν χαρούμενη που κατάφερε να αξιοποιήσει τα νέα παιχνίδια και να κρατήσει απασχολημένο το παιδί για μία ώρα χωρίς εκείνο να εμφανίσει ανεπιθύμητη συμπεριφορά (εκτός συνάντησης)</p>
12 ^η	<p>Πλήρης συμμετοχή</p> <p>Εφάρμοσε η ίδια, με τη φ.ε. σε ρόλο παρατηρητή, τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς</p> <p>Δεν παρέλειψε να προειδοποιήσει πριν αφαιρέσει θετικό ενισχυτή</p>
13 ^η	<p>Πλήρης συμμετοχή</p> <p>Φάνηκε να έχει υιοθετήσει τον τρόπο επικοινωνίας με λέξεις-κλειδιά και εκτός</p>

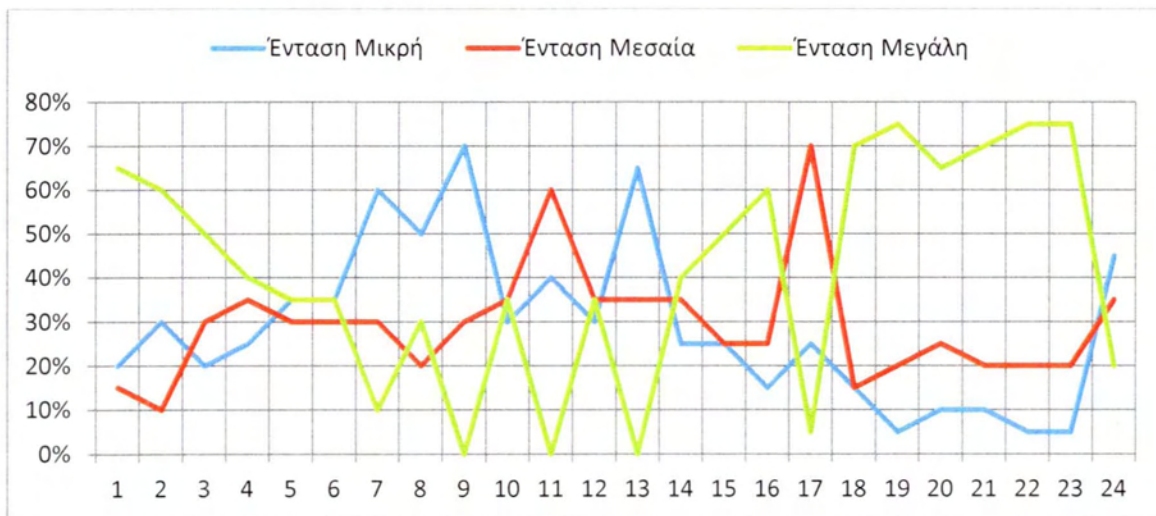
	συναντήσεων («Αν θες να φας πρέπει να πεις Θέλω»)
14 ^η	<p>Απουσίασε στην 1^η δραστηριότητα - πλήρης συμμετοχή στις επόμενες</p> <p>Συναποφάσισε με φ.ε. τη ροή της συνάντησης</p> <p>Ακολούθησε κοινή γραμμή με φ.ε. στη διαχείριση της συμπεριφοράς του παιδιού</p> <p>Στο τέλος υπέκυψε και πήρε αγκαλιά το παιδί</p>
15 ^η	<p>Η μητέρα ήταν ο βασικός συντελεστής (μετά από προτροπή της φ.ε.)</p> <p>«Είχα φτάσει στο σημείο να τον ελέγχω. Ένιωθα τόσο ωραία. Αρρώστησε κι όλα ξαναγύρισαν στα ίδια... Θα τα καταφέρω όμως και πάλι.»</p> <p>Έδωσε σαφείς διευκρινίσεις στο παιδί</p> <p>Έδωσε άμεσες επιβραβεύσεις στο παιδί</p> <p>Έδωσε προειδοποιήσεις και μετά συνέπειες</p> <p>Διόρθωσε αρκετά τον τρόπο εφαρμογής των τεχνικών βλέποντας το πρότυπο που της έδινε η φ.ε. όταν το ζητούσε</p>
16 ^η	<p>Απουσίασε στις 2 πρώτες δραστηριότητες- Ανέλαβε από την 3^η (με κρυφή παρουσία στο παιδί της φ.ε.)</p> <p>Έδωσε σαφείς και επαναλαμβανόμενες διευκρινίσεις στο παιδί</p> <p>Έδωσε προειδοποιήσεις</p> <p>Εφάρμοσε απόσυρση θετικού ενισχυτή</p> <p>Φάνηκε να εφαρμόζει τις τεχνικές με μεγαλύτερη αποφασιστικότητα</p> <p>Δεν χρησιμοποίησε απότομο τόνο φωνής</p>
17 ^η	Απουσίασε
18 ^η	Απουσίασε για μεγάλο ποσοστό της συνάντησης –πλήρης συμμετοχή από κάποιο σημείο κι έπειτα

	<p>Εφάρμοσε όσα είχε κατακτήσει στις προηγούμενες συναντήσεις</p> <p>Γενίκευσε («Πρώτα θα σταματήσεις να γκρινιάζεις και μετά θα έρθεις να φας.»)</p>
19 ^η	<p>Πλήρης συμμετοχή</p> <p>Εμπλούτισε τις εμπειρίες του παιδιού κατά την εξερεύνηση του χώρου</p> <p>Επιβράβευσε επιθυμητές συμπεριφορές</p> <p>Αποθάρρυνε ανεπιθύμητες συμπεριφορές</p> <p>«Αν σταματήσεις να τσιρίζεις θα σου δώσω φαγητό»</p>
20 ^η	<p>Πλήρης συμμετοχή</p> <p>Υπενθύμιζε συχνά τους κανόνες</p> <p>Έδωσε προειδοποιήσεις</p> <p>Ενημέρωσε το παιδί για εναλλακτικές</p> <p>Επιβράβευσε το παιδί και στην κατάκτηση μικρών βημάτων</p>
21 ^η	<p>Απουσίασε</p> <p>«Μου έχει βγάλει την ψυχή. Με βασανίζει!»</p>
22 ^η	<p>Μειωμένη και διακοπτόμενη συμμετοχή</p> <p>Τήρησε τις προειδοποιήσεις και εφάρμοσε time out</p>
23 ^η	<p>Μειωμένη συμμετοχή</p> <p>Εφάρμοσε τις τεχνικές επιτυχώς για όση ώρα συμμετείχε</p>
24 ^η	<p>Μειωμένη συμμετοχή</p> <p>Φοβήθηκε να βάλει όρια στην ανεπιθύμητη συμπεριφορά του παιδιού(για να μην ενοχληθεί η γειτονιά από τις φωνές του παιδιού που θα ακολουθούσαν)</p>

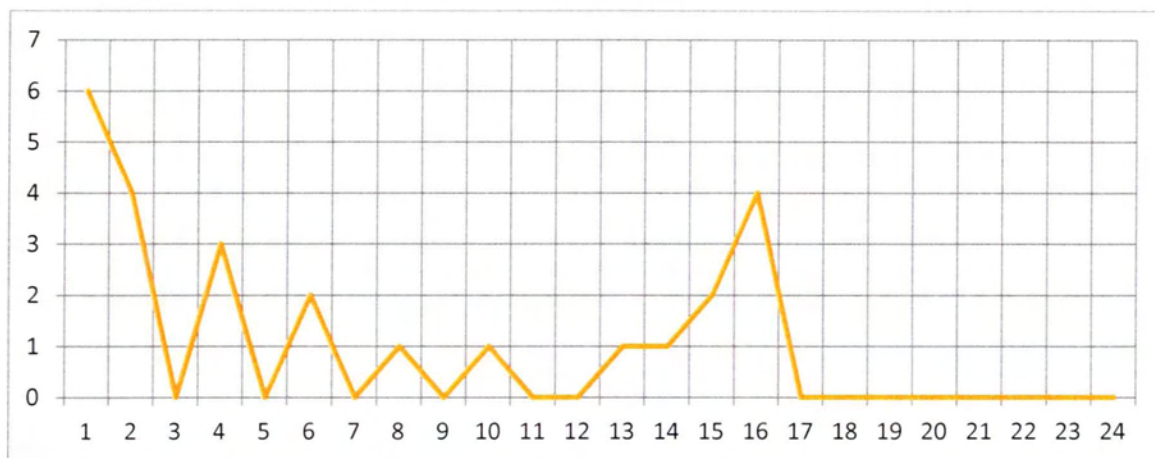
4.2.4. Γραφήματα



Διάγραμμα 25: Πορεία συνολικής διάρκειας έντασης



Διάγραμμα 26: Συγκεντρωτικό διάγραμμα πορείας έντασης μικρού, μεσαίου και μεγάλου βαθμού



Διάγραμμα 27: Συχνότητα τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα

5. Συζήτηση

Στη συγκεκριμένη ενότητα επιχειρείται ερμηνεία των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Πιο αναλυτικά, σχολιάζονται η κοινωνική και γλωσσική πρόοδος του Αλέξανδρου καθώς και η πρόοδος της μητέρας του σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς. Στην ερμηνεία τους συμβάλλουν ευρήματα της βιβλιογραφίας από την ενότητα του θεωρητικού υπόβαθρου.

5.1. Σχολιασμός της κοινωνικής προόδου του Αλέξανδρου

5.1.1. Συμπεριφορές έντασης

Παρατηρώντας την πορεία τόσο της συνολικής διάρκειας έντασης όσο και των τριών βαθμών έντασης (βλ. 4.2.4. :Διάγραμμα 25,26) εντοπίζεται γενικά φθίνουσα πορεία έως τη 13η συνάντηση και στη συνέχεια υποτροπή με σταθερή εμφάνιση κυρίως έντονου βαθμού έντασης καθώς και διατήρηση της έντασης για μεγάλο ποσοστό της διάρκειας κάθε συνάντησης.

Αναζητώντας την αιτία αυτού του φαινομένου, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως η εβδομάδα παύσης των παρεμβατικών δράσεων λόγω ασθένειας του Αλέξανδρου, η οποία μεσολάβησε 13ης και 14ης συνάντησης, ευθύνεται για την παραπάνω πορεία του Αλέξανδρου. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εβδομάδας δεν εφαρμόστηκαν τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς του παιδιού από τη μητέρα του, αν και είχε διευκρινισθεί από τη φ.ε. η σημασία της συνέπειας και σταθερής αντίδρασης σε κάθε συμπεριφορά του παιδιού για την επιτυχή μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών του και αύξησης των επιθυμητών (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009). Η μητέρα, η οποία ενημέρωσε τη φ.ε. για τα παραπάνω στα πλαίσια της 14ης συνάντησης κι όχι κατά τη διάρκεια των τηλεφωνικών επαφών εντός της εβδομάδας παύσης, υποστήριξε πως δεν έθεσε όρια στη συμπεριφορά του παιδιού μιας και αδυνατούσε να αποδώσει την κάθε αρνητική συμπεριφορά του σε οργανικού τύπου αίτια ή σε χειρισμό ενώ ακόμη δεν αξιοποίησε κάποιου τύπου ενίσχυση για τις επιθυμητές συμπεριφορές που εμφάνισε εκείνο. Οι συναντήσεις που ακολούθησαν χαρακτηρίστηκαν από ένταση μεγάλης διάρκειας και έντονου βαθμού μιας και το παιδί προσπάθησε να «ξανασπάσει» τα όρια που του τίθονταν ακόμη και προσπαθώντας να διώξει τη φ.ε.-πρόσωπο που τηρούσε με σταθερότητα τις τεχνικές. Αυτή η κατάσταση επιβεβαίωσε τα ευρήματα της βιβλιογραφίας για τη σημασία συνέχισης των παρεμβατικών δράσεων από την οικογένεια (βλ. Chen, 1999a). Το συγκεκριμένο σχόλιο της βιβλιογραφίας ενισχύεται ακόμη από τις ενδείξεις που παρουσιάζουν την κατάσταση έως τη 13η συνάντηση. Μέσα σε εκείνο

το μικρό χρονικό διάστημα επιτεύχθηκε μη αναμενόμενα ενθαρρυντική αλλαγή στη συμπεριφορά του παιδιού. Η μητέρα του παιδιού αποτέλεσε τον παράγοντα για αλλαγή, λαμβάνοντας υπόψη πως δεν υπήρξε κάποια άλλη διαφοροποίηση σε επίπεδο πλαισίου ή στη συμπεριφορά της φ.ε. προς τον Αλέξανδρο. Η μητέρα όντας πεπεισμένη με τα αποτελέσματα της εφαρμογής των τεχνικών που πρότεινε η φ.ε. συνέχισε τις προσπάθειες και εκτός συναντήσεων. Όπως αναφέρει και η βιβλιογραφία (βλ. Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo, 2002) μόνο όταν οι γονείς πειστούν για την αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων ενεργειών τις ενστερνίζονται.

Στην ερμηνεία των διαγραμμάτων (25, 26) συμβάλλει τόσο ο πίνακας 6 (βλ. Παράρτημα Δ: Πίνακας 6) όσο και τα στοιχεία που αναφέρονται στις συναντήσεις (βλ. 4.2.1.). Αρχικά, συσχετίζοντας τα δεδομένα του πίνακα 6 με την αναγραφόμενη πορεία στα διαγράμματα εντοπίζονται κάποιοι παράγοντες που μεμονωμένοι ή συνδυαζόμενοι οδηγούν σε κλιμάκωση (βλ. κορυφές στα διαγράμματα 25,26) είτε της διάρκειας είτε του βαθμού έντασης. Η παρουσία ή εμπλοκή ή παρεμβολή μελών της οικογένειας που δεν εφαρμόζουν τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς φαίνεται πως επηρεάζουν άμεσα τις αντιδράσεις του Αλέξανδρου. Αυτό το εύρημα ερμηνεύει ακριβώς τη συμπεριφορά του Αλέξανδρου διότι αντανakλά την ανάγκη για εφαρμογή οικοσυστημικής προσέγγισης, δηλαδή υιοθέτηση αλλαγών σε επίπεδο συμπεριφοράς και αντιλήψεων από όλα τα άτομα που δρουν στο πλαίσιο που συμβαίνει η προβληματική συμπεριφορά και διατήρηση κοινής γραμμής απέναντι σε εκείνη (βλ. Molnar & Lindquist, 1993). Δυστυχώς, στην παρούσα μελέτη, τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας αποποιήθηκαν των ευθυνών τους επιρρίπτοντας την άσχημη έκβαση της συμπεριφοράς του Αλέξανδρου σε λανθασμένους χειρισμούς από εκείνη και περιμένοντας «θαύματα» από τη φ.ε.. Επιπλέον, η εισαγωγή νέων αντικειμένων οδήγησε στην εμφάνιση έντασης λόγω των υποδείξεων για τήρηση κανόνων, δηλαδή περιορισμού της ελεύθερης μη λειτουργικής χρήσης των αντικειμένων και του χρόνου ενασχόλησής του με εκείνα, και εφαρμογή time out στις περιπτώσεις μη τήρησης εκείνων. Από τις λεπτομερείς σημειώσεις ημερολογίου, προκύπτουν αρκετοί ακόμη παράγοντες (βλ. Παράρτημα Δ: Πίνακας 4). Η προσπάθεια χειρισμού των ατόμων καθώς και ελέγχου της σταθερότητας στην αντίδρασή τους (συνέπεια στην τήρηση των προειδοποιήσεων) συνοδευόταν από συμπεριφορές έντασης. Επίσης, οργανικοί παράγοντες (πείνα, κόπωση, ανάγκη για ύπνο, αδιαθεσία) περιόριζαν τα επίπεδα υπομονής του Αλέξανδρου και ανοχής οποιουδήποτε τύπου δομής. Η αδυναμία έκφρασης των επιθυμιών του κατά τρόπο κατανοητό από τα άτομα στο περιβάλλον του φάνηκε επίσης να του προκαλεί αναστάτωση και να οδηγεί σε συμπεριφορές έντασης, γεγονός που υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία (βλ. Fazzi &

Klein, 2002). Ακόμη, ο Αλέξανδρος αντιδρούσε έντονα σε περιπτώσεις όπου αντιλαμβανόταν πως αποτυγχάνει στα πλαίσια κάποιας δραστηριότητας ενδεχομένως γιατί μπορεί να ένιωθε ότι πλήττεται η αυτοεικόνα του. Στις περιπτώσεις που ένιωθε πως δεν αποτελεί το επίκεντρο προσοχής, π.χ. όταν η φ.ε. συζητούσε με τη μητέρα του, εμφάνιζε επίσης ένταση προσπαθώντας να κεντρίσει το ενδιαφέρον των άλλων. Τέλος, σε συνθήκες περιβάλλοντος με έντονο θόρυβο, π.χ. συζητήσεις, έντονη μουσική, ο Αλέξανδρος δεν συμμετείχε με προθυμία, ήταν αφηρημένος και αρκετές φορές κατέληγε σε συμπεριφορά έντασης. Το θέμα της επίδρασης του περιβαλλοντικού θορύβου στη συμπεριφορά των παιδιών με τύφλωση θίγεται από τη Stone(2009a) καθώς και από τους Dote-Kwan & Chen (1999). Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, πως η επιθετική συμπεριφορά του Αλέξανδρου είχε συντελεστική κι όχι εχθρική λειτουργία (βλ. Cole & Cole, 2001) με την έννοια πως δήλωνε κάποια ανάγκη του (π.χ. αποφυγή δραστηριότητας, απόκτηση αντικειμένου) απλά με κοινωνικά μη αποδεκτό τρόπο.

Λαμβάνοντας υπόψη την πορεία των αποτελεσμάτων των παρεμβατικών δράσεων πριν τη διακοπή εκείνων (έως 13η συνάντηση) φαίνεται ξεκάθαρα πως η συνεπής απόκριση στη συμπεριφορά του παιδιού είτε εκείνη είναι θετική είτε αρνητική μπορεί να βελτιώσει την κοινωνική του εικόνα. Στην περίπτωση του Αλέξανδρου, η συχνή, άμεση και σταθερή ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών του, η τεχνική της σταδιακής διαμόρφωσης της συμπεριφοράς(δηλαδή ενίσχυση κάθε βήματος προς την επιθυμητή συμπεριφορά), η παροχή τμηματικής βοήθειας, η επίδειξη προτύπου συμπεριφοράς και η επεξήγηση της σημασίας υιοθέτησης μίας συμπεριφοράς (βλ. Αγγελή & Βλάχου, 2009) οδήγησαν στην αύξηση των θετικών συμπεριφορών του. Ακόμη, η συνειδητή και οργανωμένη εφαρμογή τιμωρίας τύπου διακοπής θετικών ενισχύσεων (π.χ. διακοπή συμμετοχής σε δραστηριότητα, στέρηση αντικειμένου) με τήρηση των κανόνων (βλ. Αγγελή & Βλάχου) που τη διέπουν συνέβαλε στη μείωση αρνητικών συμπεριφορών του Αλέξανδρου.

5.1.2. Συνήθεια τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα

Παρατηρώντας την πορεία συχνότητας εμφάνισης της συγκεκριμένης συμπεριφοράς διαφαίνεται μια σταθερά φθίνουσα πορεία έως τη 13η συνάντηση και στη συνέχεια κλιμάκωση με σταθερή απουσία της συμπεριφοράς από τη 17η συνάντηση κι έπειτα (βλ. 4.2.4.).

Όσον αφορά στα σημεία υποτροπής, δηλαδή στις κορυφές που εμφανίζονται στο διάγραμμα 27 (βλ. 4.2.4.), αυτά συμβάλλουν στον εντοπισμό των παραγόντων που ευνοούν την εμφάνιση της συμπεριφοράς. Η παρουσία ή παρεμβολή μελών της οικογένειας που δεν

εφαρμόζουν τεχνικές διαχείρισης της συμπεριφοράς καθώς και η εισαγωγή νέων αντικειμένων στο πρόγραμμα φαίνεται να σχετίζονται με την τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα από τον Αλέξανδρο (βλ. Παράρτημα Δ: Πίνακας 6). Ακόμη, ο Αλέξανδρος έδειξε να χρησιμοποιεί αυτή τη συνήθεια για έλεγχο των ορίων και της σταθερότητας στην τήρηση των κανόνων της φ.ε. και της μητέρας του.

Η συνεχής υπενθύμιση του κανόνα «Δεν βάζω πράγματα στο στόμα» συνοδευόμενη από προειδοποίηση σε περίπτωση μη τήρησης εκείνου με στέρηση του παιχνιδιού καθώς και η συχνή επεξήγηση του λόγου (βλ. Αγγελή & Βλάχου) για τον οποίο δεν πρέπει να βάζει αντικείμενα στο στόμα είχαν θετικά αποτελέσματα. Επιπλέον, η παροχή αρκετών ερεθισμάτων στον Αλέξανδρο και δραστηριοτήτων με ενδιαφέρον πιθανότατα έδωσαν την ευκαιρία σε εκείνον να εμπλουτίσει τις ασχολίες του, να μάθει νέους τρόπους επεξεργασίας και χρήσης αντικειμένων και έτσι να μειωθεί η ανάγκη του για προσφυγή στη τοποθέτηση αντικειμένων στο στόμα.

5.2. Σχολιασμός της γλωσσικής προόδου του Αλέξανδρου

Όσον αφορά στη γλώσσα, ο Αλέξανδρος εμφάνισε σταθερή βελτίωση καθ' όλη τη διάρκεια των παρεμβατικών δράσεων. Συγκεκριμένα, η συχνότητα εμφάνισης ηχολαλίας περιορίστηκε και η γλωσσική του επικοινωνία βελτιώθηκε τόσο σε δομή όσο και σε λεξιλόγιο.

Στα παραπάνω φάνηκε πως συνέβαλαν θετικά αρκετοί παράγοντες. Η δημιουργία σταθερών και προβλέψιμων ρουτινών που προτείνεται από τη βιβλιογραφία (βλ. Erin, 2000· Fazzi & Klein, 2002) δημιούργησαν κατάλληλες συνθήκες ενθαρρύνοντας τον Αλέξανδρο να εκφράσει επιθυμίες επιλέγοντας ανάμεσα στις παρεχόμενες εναλλακτικές. Η συνεχής παροχή φράσεων-προτύπων για μίμηση και το παιχνίδι διαλόγου συνέβαλε ώστε το παιδί να εξοικειωθεί με τη χρήση του πρώτου προσώπου στις αντωνυμίες και στους ρηματικούς τύπους και να γενικεύσει χρησιμοποιώντας πλέον αυθόρμητα το σωστό πρόσωπο. Ακόμη, ο συνεχής λεκτικός σχολιασμός των δράσεων και οι εμπλουτισμένες περιγραφές αντικειμένων (βλ. Fazzi & Klein, 2002· Stone, 2009a) βελτίωσαν τις εμπειρίες του Αλέξανδρου και προώθησαν τη γλωσσική του επικοινωνία. Η συμπλήρωση και επέκταση των φράσεων του Αλέξανδρου, τεχνική που προτείνεται από τη βιβλιογραφία (βλ. Fazzi & Klein, 2002) συνέβαλε επίσης θετικά.

Αξίζει να αναφερθεί πως η άμεση ανταπόκριση του Αλέξανδρου και η πρόοδός του σε θέματα γλωσσικών αλλά και γνωστικών απαιτήσεων σε ένα σχετικά περιορισμένο χρονικό διάστημα δηλώνει πως εκείνος είναι ένα παιδί με νοητικό δυναμικό ιδιαίτερα υψηλό το οποίο

ωστόσο δεν αξιοποιείται στα πλαίσια της παρούσας οικογένειας. Σύμφωνα με την Timmins (1997), εκτός από το βαθμό αναπηρίας όρασης, που όπως έχουν υποστηρίξει αρκετοί ερευνητές (Andersen et al. στο Dale & Salt, 2007· Dunlea στο Dale & Salt, 2007· Urwin στο Dale & Salt, 2007· Willis στο Dale & Salt, 2007) επηρεάζει τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, η ποιότητα και η ποσότητα των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με το κοινωνικό και φυσικό του περιβάλλον δύναται επίσης να επηρεάσουν την ανάπτυξή του (Fazzi & Klein, 2002). Σ' αυτό το σημείο φαίνεται καθαρά πως τόσο το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας όσο και οι αντιλήψεις των μελών της για την ανατροφή ενός παιδιού και πιο συγκεκριμένα ενός παιδιού με αναπηρία όρασης στέρξαν από τον Αλέξανδρο εμπειρίες και περιόρισαν το δυναμικό του δημιουργώντας αναπτυξιακά κενά σε όλους τους τομείς. Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση η έλλειψη μόνιμης εργασίας και βασικού εισοδήματος οδήγησε τους γονείς του να παραμείνουν σε ένα περιβάλλον μη ευνοϊκό για τον Αλέξανδρο λαμβάνοντας υπόψη πως το πατρικό του πατέρα του αποτελούσε χώρο με πολύ θόρυβο, έντονη μετακίνηση ατόμων (πολυμελής οικογένεια) και δεν άφηνε περιθώρια για αλλαγές στη διαμόρφωση της διακόσμησης. Επιπλέον, δεν παρείχε ατομικό χώρο στον Αλέξανδρο. Σε δεύτερη φάση, η έλλειψη χρημάτων στέρξε από τον Αλέξανδρο τα παιχνίδια, στοιχείο που σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2004) έχει δραματικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Επίσης, οι σχετικές με την ανατροφή αντιλήψεις της μειονότητας δεν θεωρούσαν απαραίτητη την αλληλεπίδραση γονέα-παιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη του δεύτερου. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο επιδείνωσε την κατάσταση μιας και τα μέλη δεν αναζήτησαν πληροφορίες που θα προωθούσαν την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους με τον Αλέξανδρο και την αποτελεσματική παροχή ερεθισμάτων σε εκείνον χωρίς τη χρήση του οπτικού καναλιού. Αυτή η κατάσταση ωστόσο μείωνε τις ευθύνες τους μιας κι εκείνα ισχυρίζονταν πως η πηγή για την αναπτυξιακή καθυστέρηση καθώς και για τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ήταν η αναπηρία όρασης.

5.3. Σχολιασμός της προόδου της μητέρας σε θέματα διαχείρισης συμπεριφοράς

Η μητέρα εμφάνισε ιδιαίτερη πρόοδο μέσα σε μικρό σχετικά χρονικό διάστημα. Στα πλαίσια των συναντήσεων εμφάνισε βελτίωση στον τρόπο που αλληλεπιδρούσε με τον Αλέξανδρο τόσο στις περιπτώσεις παροχής πληροφοριών όσο και στις περιπτώσεις διαχείρισης της συμπεριφοράς του (βλ. 4.2.3.).

Αν και αρχικά ήταν διστακτική και απαισιόδοξη για την επίδοσή της, παρατηρώντας τις πρώτες θετικές ενδείξεις πίστεψε στις δυνάμεις της. Το θέμα της χαμηλής αυτοεκτίμησής της αποτέλεσε μεγάλο πρόβλημα κατά την υλοποίηση των δράσεων μιας και την αποθάρρυνε να λάβει ενεργητικό ρόλο στα δρώμενα. Δυστυχώς, η δομή της οικογένειας αλλά και οι αντιλήψεις των μελών της φαίνεται ότι αποτελούσαν την πηγή του προβλήματος. Πιο αναλυτικά, η μητέρα του Αλέξανδρου είχε επωμιστεί σχεδόν όλη την ευθύνη του νοικοκυριού, εσωτερικές και εξωτερικές εργασίες, τη στιγμή που υπήρχαν άλλες τρεις γυναίκες στο σπίτι (λαμβάνοντας υπόψη πως οι άνδρες της μειονότητες δεν ασχολούνται με τα οικιακά). Αυτό όπως ανέφερε και η ίδια κατανάλωνε πολύτιμο χρόνο τον οποίο θα μπορούσε να διαθέσει στην ανατροφή του Αλέξανδρου. Το γεγονός αυτό έγινε εμφανές και στα πλαίσια των συναντήσεων, όπου μέλη της οικογένειας ανέθεταν στη μητέρα οικιακές εργασίες που όφειλε να ολοκληρώσει χωρίς καθυστέρηση. Κατά συνέπεια, εκείνη αναγκάζοταν να απουσιάζει από το χώρο των παρεμβατικών δράσεων για μικρά αλλά και για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Η τήρηση διακριτικής στάσης από την πλευρά της φ.ε. βοήθησε ώστε να μη δημιουργηθούν εντάσεις εκείνες τις περιπτώσεις.

Ωστόσο, ενθαρρυντικά στην παρούσα κατάσταση λειτούργησε η καλή σχέση που είχε αναπτυχθεί μεταξύ μητέρας και φ.ε. στα πλαίσια του δια-επιστημονικού μοντέλου συνεργασίας (βλ. 2.8.4.). Αυτή η σχέση προωθούσε τη συνεργασία και διευκόλυνε την ανταλλαγή ιδεών. Από τη μία πλευρά, η μητέρα ένιωθε την άνεση να εκφράζει τους προβληματισμούς και τις απορίες της και από την άλλη η φ.ε. μπορούσε να προτείνει δράσεις και να ελέγχει τη συμβατότητά τους με τα πολιτισμικά στοιχεία της οικογένειας ρωτώντας ευθέως τη μητέρα. Η εμπύχωση και θετική ενίσχυση που λάμβανε από τη φ.ε. είχαν καθοριστικό ρόλο στη συνέχιση των προσπαθειών της παρά τις δυσκολίες. Σε περιπτώσεις που η μητέρα δεν βρισκόταν σε καλή ψυχολογική κατάσταση δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα στη συζήτηση μεταξύ μητέρας και φ.ε. παρά στην ακολουθία δομημένου προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη πως η μητέρα δεν είχε το κουράγιο να υλοποιήσει κάποια παρεμβατική δράση καθώς και το ότι γενικότερα η ψυχολογία του γονέα επηρεάζει την ποιότητα αλληλεπιδράσεων με το παιδί (βλ. George, Kidd, & Brack, 2011). Έτσι, λοιπόν, οι συζητήσεις δεν είχαν πάντοτε τη λειτουργία ανταλλαγής πληροφοριών που θα βοηθούσαν στην ανατροφή του Αλέξανδρου αλλά και ανταλλαγή προσωπικών πληροφοριών (βλ. Fazzi, Klein, Pogrand, & Salcedo). Βέβαια, η μητέρα κάποιες φορές νιώθοντας οικειότητα προχωρούσε σε συζητήσεις με τη φ.ε. σχετικά με οικογενειακά προβλήματα σημείο στο οποίο η φ.ε. δεν επιτρεπόταν να εκφράσει άποψη βάσει των κανόνων που επισημαίνονται από ερευνητές για μη εμπλοκή στα δρώμενα της οικογένειας (βλ. Stone, 2009c).

Τέλος, όσον αφορά στην ανάγκη της μητέρας του Αλέξανδρου να έρθει σε επαφή με οικογένειες παιδιών με τύφλωση, την οποία εξέφρασε στη φ.ε. κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στο σπίτι, εκείνη αναγνωρίζεται και επισημαίνεται από ερευνητές. Το δίκτυο γονέων προτείνεται από τη βιβλιογραφία (βλ. Fazzi, Klein, Pogrund, & Salcedo) και θεωρείται ζωτικός μηχανισμός ψυχολογικής στήριξης αλλά και πληροφοριακής ενημέρωσης των γονέων. Δυστυχώς τέτοιο δίκτυο δεν υπήρχε στην περιοχή

6. Περιορισμοί

Όσον αφορά στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας εντοπίζονται κάποιοι περιορισμοί. Οι περιορισμοί αυτοί πηγάζουν τόσο από τους συντελεστές του προγράμματος όσο και από την ίδια την πολιτεία.

Αρχικά, επισημαίνεται η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας της φοιτήτριας σε θέματα έγκαιρης παρέμβασης καθώς και δομημένης καταγραφής συμπεριφορών. Όσον αφορά στην ακριβή καταγραφή της συχνότητας και διάρκειας των συμπεριφορών, η συμμετοχική παρατήρηση έθεσε επιπλέον δυσκολίες. Ακόμη, η αδυναμία χρήσης μέσων καταγραφής όπως μαγνητόφωνο ή κάμερα λόγω του περιβάλλοντος υλοποίησης της έρευνας στέρησε τη δυνατότητα ελέγχου της εγκυρότητας των δεδομένων που συνέλλεγε η φ.ε..

Οι συνθήκες και οι αντιλήψεις της οικογένειας του Αλέξανδρου έθεσαν επίσης εμπόδια. Πιο αναλυτικά, στα πλαίσια της Α' φάσης, η απουσία συνέπειας σε θέματα τήρησης προγράμματος συναντήσεων (προγραμματισμένη ώρα και ημέρα) και ενημέρωσης της ομάδας για αδυναμία εμφάνισής της σε συναντήσεις καθυστέρησε σημαντικά τη διαδικασία αξιολόγησης και κατά συνέπεια την υλοποίηση της παρέμβασης. Στη Β' φάση, η ετερόχρονη απόρριψη των συλλογικών αποφάσεων της ομάδας, π.χ. θέμα χώρου υλοποίησης των δράσεων, μη συνοδευόμενη από σχετική ενημέρωση της υπόλοιπης ομάδας οδήγησε σε περαιτέρω καθυστερήσεις και τροποποιήσεις σε θέματα σχεδιασμού. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια των παρεμβατικών δράσεων η έλλειψη μόνιμου χώρου, με συγκεκριμένους συμμετέχοντες και παρόντες δημιούργησε προβλήματα. Τέλος, η λανθασμένη ερμηνεία του ρόλου της φ.ε. από την ευρύτερη οικογένεια οδήγησε σε συναντήσεις τύπου μαθήματος 1 προς 1, με υψηλό ποσοστό απουσίας της μητέρας λόγω οικιακών εργασιών καθώς και σε ασυνεπή συνέχιση των παρεμβατικών δράσεων εκτός συναντήσεων.

Όσον αφορά στην πολιτεία, η απουσία δομών και προγραμμάτων έγκαιρης παρέμβασης στην Ελλάδα κατέστησε αδύνατη την αποτελεσματική και ολόπλευρη ενημέρωση των μελών της ομάδας σε ζητήματα που αφορούσαν ζωτικούς τομείς του προγράμματος. Η ελλιπής νομοθεσία σχετικά με την έγκαιρη παρέμβαση στην Ελλάδα αδυνατούσε να συμβάλει υποστηρικτικά. Κατά συνέπεια, η αξιοποίηση εργασιών ξένων ερευνητών αποτέλεσε τη μοναδική πηγή πληροφόρησης.

7. Βιβλιογραφία

- Αγγελή, Κ., & Βλάχου, Μ. (2009). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 77-131). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γενά, Α. (2007). *Θεωρία και πράξη της ανάλυσης της συμπεριφοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Δελλασιούδας, Λ. Γ. (2006). *Ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία: Δείκτης κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Κουτάντος, Δ. Ι. (2005). *Η Εκπαίδευση Παιδιών και Νέων με Μειωμένη Όραση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α.-Χ., & Λαρδούτσου, Σ. (2009). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 255-286). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 199-2-10-2008). Ανακτήθηκε στις 3/12/2011 από <http://www.dipevath.gr/Nomothesia/Geniki/N.3699-2008.pdf?phpMyAdmin=Z09r0kyk4y5FdvnGtr1cLyh-f1>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (Τόμος Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Τσιούρη, Ι. (2008). Λειτουργική ανάλυση και διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στον αυτισμό: μια συνολική προσέγγιση. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης* (3^η εκδ., σσ. 355-367). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Ειδικής Αγωγής. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό*. Ανακτήθηκε στις 28/12/2011 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm
- Ackah, F. R., & Appiah, J. (2011). Early intervention as a catalyst for effective early childhood education in Ghana- How can this work? *IFE Psychologia*, 19(1), 226-239.

- Andrews, R., & Wyver, S. (2005). Autistic tendencies: Are there different pathways for blindness and Autism Spectrum Disorder? *British Journal of Visual Impairment*, 23(2), 52-57.
- Anthony, T. L., Bleier, H., Fazzi, D. L., Kish, D., & Pogrund, R. L. (2002). Mobility Focus: Developing Early Skills for Orientation and Mobility. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 326-404). New York: AFB Press.
- Bailey, D. B., & Powell, T. (2005). Assessing the Information Needs of Families in Early Intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 151-184). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bailey, D. B., Hebbeler, K., Scarborough, A., Spiker, D., & Mallik, S. (2004). First Experiences With Early Intervention: A National Perspective. *Pediatrics*, 113(4), 887-896.
- Bailey, D.B., McWilliam, R.A., Darkes, L.A., Hebbeler, K., Simeonsson, R.J., Spiker, D., and Wagner, M., (1998). Family outcomes in early intervention: A framework for program evaluation and efficacy research. *Exceptional Children*, 64 (3), pp 313-328.
- Beckwith, L.. & Cohen, S. E. (1989). Maternal responsiveness with preterm infants and later competency. *New Directions for Child Development*, 43, 75-87.
- Bell, A., Corfield, M., Davies, J., & Richardson, N. (2009). Collaborative transdisciplinary intervention in early years – putting theory into practice. *Child: care, health and development*, 36(1), 142-148.
- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Bishop, V. E. (2000). Early Childhood. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (2nd ed., pp. 225-251). New York: AFB Press.
- Boone, H. A., & Crais, E. (1999). Strategies for achieving family-driven assessment and intervention planning. *Young Exceptional Children*, 3(1), 2-11.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., & Haynes, O. M. (1999). First words in the second year: Continuity, stability, and models of concurrent and predictive correspondence in vocabulary and verbal responsiveness across age and context. *Infant Behavior & Development*, 22(1), 65-85.
- Bronfenbrenner, U., (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bruder, M. B. (2000). Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20, 105-115.
- Bruder, M. B. (2001). Infants and toddlers: Outcomes and ecology. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 203-228). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Bruder, M. B. (2005). Service Coordination and Integration in a Developmental Systems Approach to Early Intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 29-58). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bruder, M. B. (2010). Early Childhood Intervention: A Promise to Children and Families for Their Future. *Exceptional Children*, 76(3), 339-355.
- Bruder, M. B., & Staff, I. (1998). A comparison of the effects of type of classroom and service characteristics on toddlers with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 26-37.
- Buultjens, M. (2002). Low vision in early intervention with multiply disabled, blind and visually impaired children: a European project. *British Journal of Visual Impairment*, 20(3), 97-100.
- Campbell, P. (2004). Participation-based services: Promoting children's participation in natural settings. *Young Exceptional Children*, 8, 20-29.
- Campbell, R. H., Sawyer, L. B., & Muhlenhaupt, M. (2009). The meaning of natural environments for parents and professionals. *Infants and Young Children*, 22(4), 264-278.
- Carnegie Corporation of New York. (1994). *Starting Points. Meeting the needs of our youngest children.* Ανακτήθηκε από <http://carnegie.org/fileadmin/Media/Publications/PDF/Starting%20Points%20Meeting%20the%20Needs%20of%20Our%20Youngest%20Children.pdf>
- Cartledge, G., Kea, C., & Simmons-Reed, E. (2002). Serving culturally diverse children with serious emotional disturbance and their families. *Journal of Child and Family Studies*, 11(1), 113-126.
- Cass, H., Sonksen, P. M. & McConachie, H. R. (1994) Developmental setback in severe visual impairment. *Archives of Disease in Childhood*, 70(3), 192-196.
- Chen, D. (1999a). Early Intervention: Purpose and Principles. In D. Chen (Ed.), *Essential Elements in Early Intervention: Visual Impairment and Multiple Disabilities* (pp. 3-21). New York: AFB Press.

- Chen, D. (1999b). Interactions Between Infants and Caregivers: The Context for Early Intervention. In D. Chen (Ed.), *Essential Elements in Early Intervention: Visual Impairment and Multiple Disabilities* (pp. 22-54). New York: AFB Press.
- Chen, D. (1999c). Meeting the Intervention Needs of Infants. In D. Chen (Ed.), *Essential Elements in Early Intervention: Visual Impairment and Multiple Disabilities* (pp. 55-106). New York: AFB Press.
- Chen, D. (1999d). Beginning Communication with Infants. In D. Chen (Ed.), *Essential Elements in Early Intervention: Visual Impairment and Multiple Disabilities* (pp. 337-377). New York: AFB Press.
- Cho, S., & Gannotti, M. E. (2005). Korean-American Mothers' Perception of Professional Support in Early Intervention and Special Education Programs. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 2(1), 1-9.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Correa, V. I., Fazzi, D. L., & Pogrund, R. L. (2002). Team Focus: Current Trends, Service Delivery, and Advocacy. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 405-442). New York: AFB Press.
- Crais, E. R., Roy, V. P., & Free K. (2006). Parents' and Professionals' Perceptions of the Implementation of Family-Centered Practices in Child Assessments. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 365-377.
- Crockenberg, S., & Litman, C. (1990). Autonomy as competence in 2-year-olds: Maternal correlates of child, defiance, compliance, and self-assertion. *Developmental Psychology*, 26(6), 961-971.
- Dale, N., & Salt, A. (2007). Early support developmental journal for children with visual impairment: the case for a new developmental framework for early intervention. *Child: care, health and development*, 33(6), 684-690.
- Dale, N., & Salt, A. (2008). Social identity, autism and visual impairment (VI) in the early years. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 135-146.
- Dote-Kwan, J. (1995). Impact of mothers' interaction on the development of their young visually impaired children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 89(1), 46-59.
- Dote-Kwan, J., & Chen, D. (1999). Developing Meaningful Interventions. In D. Chen (Ed.), *Essential Elements in Early Intervention: Visual Impairment and Multiple Disabilities* (pp. 287-336). New York: AFB Press.

- Dote-Kwan, J., & Hughes, M. (1994). The home environments of young blind children. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(1), 31-42.
- Dunst, C. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education*, 36, 139-147.
- Dunst, C. J. & Trivette, C. M. (2005). Characteristics and consequences of family-centred helpgiving practices. *CASEmakers*, 1(6), 1-4. Ανακτήθηκε από http://www.fipp.org/Collateral/casemakers/casemakers_vol1_no6.pdf.
- Dunst, C. J. (2007). Early intervention for infants and toddlers with developmental disabilities. In S. L. Odom, R. H. Homer, M. Snell, & J. Blacher (Eds.), *Handbook of developmental disabilities* (pp. 161-180). New York: Guilford Press.
- Erin, J. N. (2000). Students with Visual Impairments and Additional Disabilities. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (2nd ed., pp. 720-748/752). New York: AFB Press.
- Espe-Sherwindt, M. (2008). Family-centred practice: collaboration, competency and evidence. *Support for learning*, 23(3), 136-143.
- Fazzi, D. L. (2002). Social Focus: Developing Skills and Promoting Positive Interactions. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 188-217). New York: AFB Press.
- Fazzi, D. L., & Klein, M.D. (2002). Cognitive Focus: Developing Cognition, Concepts, and Language. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 107-153). New York: AFB Press.
- Fazzi, D. L., Klein, M. D., Pogrund, R. L., & Salcedo, P. S. (2002). Family Focus: Working Effectively. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 16-51). New York: AFB Press.
- Fewell, R. R, Casal, S, G., Glick, M. P., Wheeden, C. A., & Spiker, D. (1996). Maternal education and maternal responsiveness as predictors of play competence in low birth weight, premature infants: A preliminary report. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 17, 100-104.
- Freeman, R., & Vakil, S. (2004). The Role of Family Childcare Providers in Early Intervention. *Early Childhood Special Education Journal*, 32(2), 121-125.

- Gallagher, J. J. (2000). The beginnings of federal help for young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 3-6.
- Gallagher, P. A., Rhodes, C. A., & Darling, S. M. (2004). Parents as Professionals in Early Intervention: A Parent Educator Model. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(1), 5-13.
- George, C., Kidd, G., & Brack, M. (2011). Effectiveness of a parent training programme adapted for children with a learning disability. *Learning disability practice*, 14(8)
- Gresnigt, H. A. A. (2000). ICEVI Europe: Leading up to Cracow. *British Journal of Visual Impairment*, 18(2), 51-54.
- Griffin-Shirley, N., Trusty, S., & Rickard, R. (2000). Orientation and Mobility. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (2nd ed., pp. 529-560). New York: AFB Press.
- Guralnick, M. J. (2005). An Overview of the Developmental Systems Model for Early Intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 3-28). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J. (2008). International perspectives on early intervention: A search for common ground. *Journal of Early Intervention*, 30(2), 90-101.
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2001). *Early childhood inclusion: Focus on change*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Guralnick, M. J. (Ed.). (2005). *The developmental systems approach to early intervention*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J., & Albertini, G. (2006). Early Intervention in an International Perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1).
- Hanson, M. J., & Brekken, L. (1991). Early intervention personnel model and standards: An interdisciplinary field-developed approach. *Infants and Young Children*, 4(1), 54-61.
- Harbin, G. L. (2005). Designing an Integrated Point of Access in the Early Intervention System. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 99-131). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Heward, W. L. (1996). *Exceptional children: An introduction to special education* (5th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall Inc.
- Hodapp, R. M. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

- Hoff-Ginsberg, E., & Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92(1), 3-26.
- Illig, D. C. (1998). *Birth to kindergarten: The importance of the early years*. Ανακτήθηκε από <http://www.library.ca.gov/crb/98/01/98001.pdf>
- Keilty, B., & Galvin, K. M. (2006). Physical and Social Adaptations of Families to Promote Learning in Everyday Experiences. *Topics in Early Childhood Special Education*, 26(4), 219-233.
- Kelley, P., & Smith, P. (2000). Independent Living Skills. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (2nd ed., pp. 569-593). New York: AFB Press.
- King, G., King, S., Rosenbaum, P. & Goffin, R. (1999). Family-centered caregiving and well-being of parents of children with disabilities: linking process with outcome. *Journal of Pediatric Psychology*, 24(1), 41-53.
- King, G., Strachan, D., Tucker, M., Duwyn, B., Desserd, S., & Shillington, M. (2009). The application of a transdisciplinary model for early intervention services. *Infants and Young Children*, 22(3), 211-223.
- Kochanska, G., Forman, D. R., & Coy, K. C. (1999). Implications of the mother-child relationship in infancy for socialization in the second year of life. *Infant Behavior and Development*, 22(2), 249-265.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2000). Literacy Skills. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (2nd ed., pp. 264-312). New York: AFB Press.
- Koenig, A. J., & Holbrook, M. C. (2002). Literacy Focus: Developing Skills and Motivation for Reading and Writing. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 154-187). New York: AFB Press.
- Loots, G., Devisé, I., & Sermijn, J. (2003). The Interaction Between Mothers and Their Visually Impaired Infants: An Intersubjective Developmental Perspective. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(7), 403-417.
- Mahoney, G. and Bella, J., (1998). An examination of the effects of family-centered early intervention on child and family outcomes. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(2), 83-94.
- Mahoney, G., & Wiggers, B. (2007). The Role of Parents in Early Intervention: Implications for Social Work. *Children & Schools*, 29(1), 7-15.

- Mahoney, G., Boyce, G., Fewell, R. R., Spiker, D., & Wheeden, C. A. (1998). The relationship of parent-child interaction to the effectiveness of early intervention services for at-risk children and children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 18(1), 5-17.
- Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P., & Spiker, D. (1999). Parent education in early intervention: A call for a renewed focus. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(3), 131-140.
- Mason, J. (2010). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (9η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McCollum, J. (2002). Influencing the development of young children with disabilities; current themes in early intervention. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(1), 4-9.
- McCollum, J. A. (2002). Influencing the Development of Young Children with Disabilities: Current Themes in Early Intervention. *Child and Adolescent Mental Health*, 7(1), 4-9.
- McCollum, J. A., & Hughes, M. (1988). Staffing patterns and team models in infancy programs. In J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Hutinger, & M. B. Karnes (Eds.), *Early childhood special education: Birth to three* (pp. 129-146). Ανακτήθηκε από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED302964.pdf>
- McLinden, M. (2009). Παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες και προβλήματα όρασης. Στο Η. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 489-505). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- McLinden, M., & McCall, S. (2002). *Learning Through Touch: Supporting children with visual impairment and additional difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- McWilliam, R. A. (2005). Assessing the Resource Needs of Families in the Context of Early Intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 215-233). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co
- McWilliam, R. A., Tocci, L., & Harbin, G. (1995). *Services are child-oriented, and families like it that way—But why?* Ανακτήθηκε από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED387974.pdf>
- Minuchin, S., (2000). *Οικογένειες και οικογενειακή θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (2010). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική προσέγγιση* (19η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Moore, V., & McConachie, H. (1994). Communication between blind and severely visually impaired children and their parents. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 491-502.

- Murray, M. M. & Mandell, C. J. (2006). On-the-job practices of early childhood special education providers trained in family-centered practices. *Journal of Early Intervention*, 28 (2), 125–138.
- Nash, J. M. (1997, February 3). Fertile Minds. *Time*, 149, 48-56. Ανακτήθηκε από <http://ehis.ebscohost.com/ehost/detail?vid=22&hid=121&sid=fe74e489-3600-43bc-be67-1b82d3732e6c%40sessionmgr104&bdata=Jmxhbmc9ZWwmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=a9h&AN=9701311743>
- Özdemir, S. (2008). A paradigm shift in early intervention services: from child-centeredness to family centeredness. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(2), 321-331.
- Pérez-Pereira, M., & Conti-Ramsden, G. (1999). *Language development and social interaction in blind children*. Hove, England: Psychology Press.
- Pogrud, R. L. (2002). Independence Focus: Promoting Independence in Daily Living and Recreational Skills. In R. L. Pogrud & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 218-249). New York: AFB Press.
- Pogrud, R. L. (2002). Refocus: Setting the Stage for Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired. In R. L. Pogrud & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 1-15). New York: AFB Press.
- Preisler, G.M. (1991). Early Patterns of Interaction Between Blind Infants and Their Sighted Mothers, *Child: Care, Health & Development* 17, 65–90.
- Pring, L. (2008). Psychological characteristics of children with visual impairments: learning, memory and imagery. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 159-169.
- Pruett, K. M. (2002). Behavioral Focus: Developing Positive Behavioral Supports. In R. L. Pogrud & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 250-286). New York: AFB Press.
- Recchia, S. L. (1997). Establishing intersubjective experience: developmental challenges for young children with congenital blindness and autism and their caregivers. In V. Lewis & G. M. Collis (Eds.), *Blindness and Psychological Development in Young Children*. Leicester: BPS Books.
- Rettig, M. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 88(5), 410-420.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Sacks, S. Z., & Silberman, R. K. (2000). Social Skills. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (2nd ed., pp. 616-648). New York: AFB Press.
- Scarborough, A. A., Hebbeler, K. M., & Spiker, D. (2006). Eligibility Characteristics of Infants and Toddlers Entering Early Intervention Services. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 57-64.
- Shapiro, B. J., & Derrington, T. M. (2004). Equity and Disparity in Access to Services: An Outcomes-Based Evaluation of Early Intervention Child Find in Hawai'i. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(4), 199-212.
- Shonkoff, J. P., & Hauser-Cram, P. (1987). Early intervention for disabled infants and their families: A quantitative analysis. *Pediatrics*, 80(5), 650-658.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Smith, M. (1998). Joseph's coat: People teaming in transdisciplinary ways. *See/Hear*, 3(2). Ανακτήθηκε στις 2/4/12 από <http://www.tsbvi.edu/seehear/spring98/joseph.html>
- Spiker, D., Hebbeler, K. & Mallik, S. (2005). Developing and Implementing Early Intervention Programs for Children with Established Disabilities. In M. Guralnick, J. (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 305 - 349). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stone, J. (2009a). Το παιδί προσχολικής ηλικίας. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ.157-172). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stone, J. (2009b). Κινητικότητα και δεξιότητες αυτονομίας. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ.265-278). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Stone, J. (2009c). Δουλεύοντας με τις οικογένειες. Στο H. Mason & S. McCall (Επιμ.), *Παιδιά και νέοι με προβλήματα όρασης: η πρόσβαση στην εκπαίδευση* (σσ. 605-617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Strickling, C. A., & Pogrund, R. L. (2002). Motor Focus: Promoting Movement Experiences and Motor Development. In R. L. Pogrund & D. L. Fazzi (Eds.), *Early Focus: Working with Young Children Who Are Blind or Visually Impaired and Their Families* (2nd ed., pp. 287-325). New York: AFB Press.

- The Committee for Economic Development (2006). *The economic promise of investing in high quality preschool*. Ανακτήθηκε στις 10/5/2012 από <http://leadershiplinc.illinoisstate.edu/downloads/theeconomicpromiseofinvestingin.pdf>
- Tobin, M. (2008). Information: a new paradigm for research into our understanding of blindness? *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 119-127.
- Toddlers' Language Development*. (2011). Ανακτήθηκε στις 20/5/2012 από <http://www.familyconnect.org/parentsites.asp?SectionID=75&TopicID=350&DocumentID=3894>
- Topor, I. L., Holbrook, M. C., & Koenig, A. J. (2000). Creating and Nurturing Effective Educational Teams. In A. J. Koenig & M. C. Holbrook (Eds.), *Foundations of Education: Instructional Strategies for Teaching Children and Youths with Visual Impairments* (2nd ed., pp. 3-24). New York: AFB Press.
- Trohanis, P. L. (2008). Progress in providing services to young children with special needs and their families: An overview to and update on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). *Journal of Early Intervention*, 30(1), 140-151.
- VanVelsor, P., & Cox, D. (2000). Use of the collaborative drawing technique in school counseling practicum: An illustration of family systems. *Counselor Education and Supervision*, 40(2), 141-153.
- Wilson, L. L. (2005). Characteristics and consequences of capacity-building parenting supports. *CASEmakers*, 1(4), 1-3. Ανακτήθηκε στις 10/5/2012 από http://www.fippcase.org/casemakers/casemakers_vol1_no4.pdf
- Wolraich, M. L., Gurwitch, R. H., Bruder, M. B., & Knight, L. A. (2005). The Role of Comprehensive Interdisciplinary Assessments in the Early Intervention System. In M. J. Guralnick (Ed.), *The developmental systems approach to early intervention* (pp. 133-150). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Woodruff, G., & McGonigel, M. (1988). Early intervention team approaches: The transdisciplinary team. In J. B. Jordan, J. J. Gallagher, P. L. Huting, & M. B. Karnes (Eds.), *Early childhood special education: Birth to three* (pp. 163-181). Ανακτήθηκε στις 12/5/2012 από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED302964.pdf>
- Xu, Y. (2007). Empowering Culturally Diverse Families of Young Children with Disabilities: The Double ABCX Model. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 431-437.
- Zhang, C., Schwartz, B., & Lee, H. (2006). Collaborative services for infants and toddlers with disabilities: perspectives from professionals in an urban setting. *Early Child Development and Care*, 176(3), 299-311.

Ziviani, J., Feeney, R., Rodger, S., & Watter, P. (2010). Systematic review of early intervention programmes for children from birth to nine years who have a physical disability. *Australian Occupational Therapy Journal*, 57, 210-223.

Παράρτημα Α

Υλικό που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της α' φάσης





Παράρτημα Β

Υλικό που χρησιμοποιήθηκε στα πλαίσια της β' φάσης

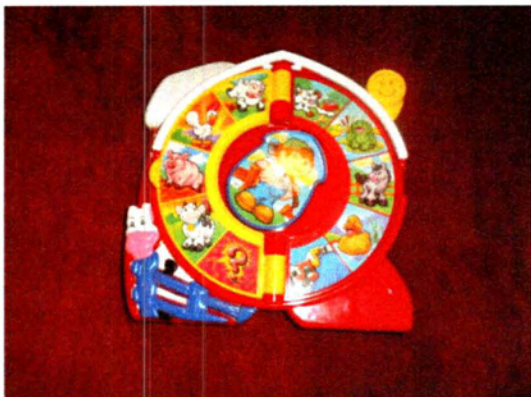
1. Φρούτα & Λαχανικά



Στόχοι:

- ✓ ταύτιση
- ✓ εμπλουτισμός λεξιλογίου
- ✓ μοίρασμα
- ✓ συνεργασία

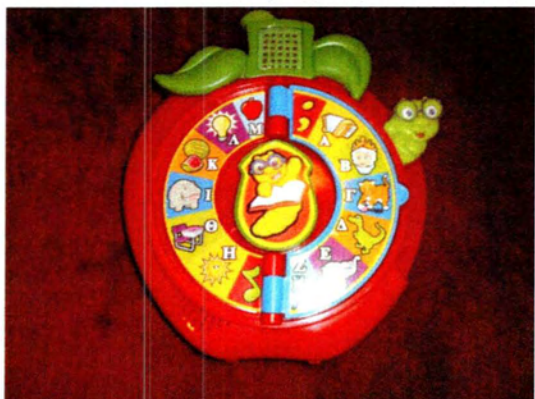
2. Εκπαιδευτικός Τροχός με Ζώα



Στόχοι:

- ✓ εμπλουτισμός λεξιλογίου
- ✓ ανάπτυξη πρωτοβουλιών
- ✓ συνεργασία
- ✓ τήρηση κανόνων

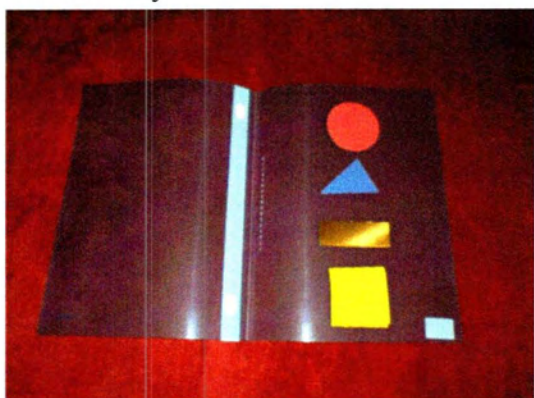
3. Εκπαιδευτικός Τροχός με Αλφαβήτα



Στόχοι:

- ✓ εμπλουτισμός λεξιλογίου
- ✓ λήψη αποφάσεων
- ✓ συνεργασία
- ✓ τήρηση κανόνων

4. Φάκελος 1



Στόχοι:

- ✓ ταύτιση με κριτήριο την υφή ή το σχήμα
- ✓ μη καταστροφή αντικειμένων/προσεκτική μεταχείριση αντικειμένων
- ✓ τήρηση κανόνων

5. Φάκελος 2



Στόχοι:

- ✓ ταύτιση με κριτήριο την υφή
- ✓ μη καταστροφή αντικειμένων/προσεκτική μεταχείριση αντικειμένων
- ✓ τήρηση κανόνων

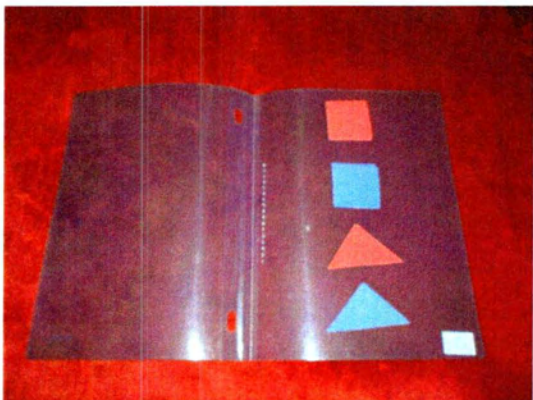
6. Φάκελος 3



Στόχοι:

- ✓ ταύτιση με κριτήριο το σχήμα
- ✓ μη καταστροφή αντικειμένων/προσεκτική μεταχείριση αντικειμένων
- ✓ τήρηση κανόνων

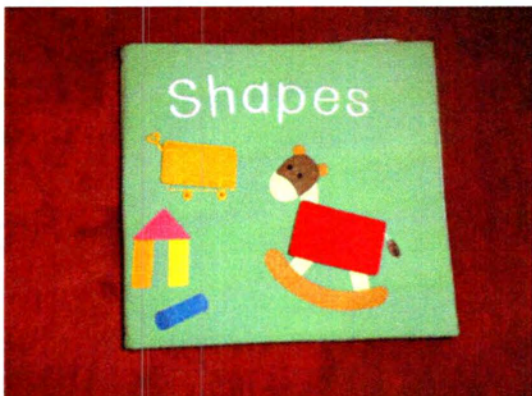
7. Φάκελος 4



Στόχοι:

- ✓ ταύτιση με κριτήριο υφή και σχήμα ταυτόχρονα
- ✓ μη καταστροφή αντικειμένων/προσεκτική μεταχείριση αντικειμένων
- ✓ τήρηση κανόνων

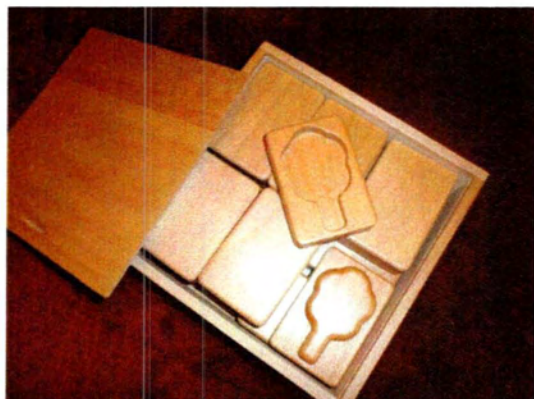
8. Πάνινο βιβλίο



Στόχοι:

- ✓ αφαίρεση και επανατοποθέτηση κομματιού
- ✓ εξοικείωση με μορφή βιβλίου
- ✓ μοίρασμα

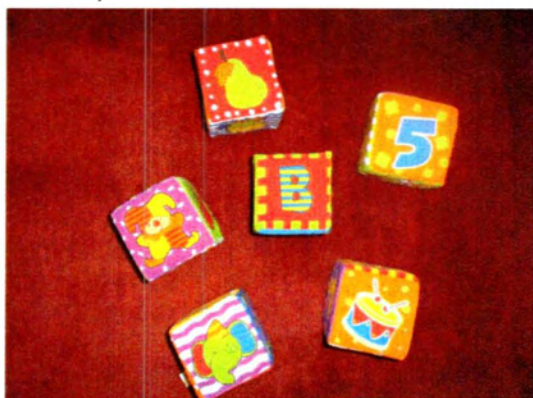
9. Σαντουιτσάκια



Στόχοι:

- ✓ αντιστοίχιση βάσει ανάγλυφης αναπαράστασης

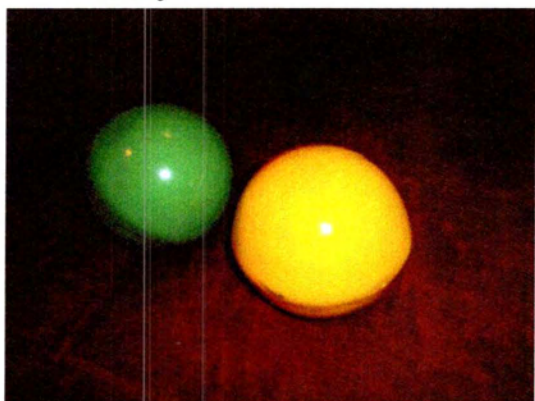
10. Κύβοι



Στόχοι:

- ✓ ακουστική διάκριση
- ✓ μοίρασμα
- ✓ ακουστικός εντοπισμός

11. Μπάλες



Στόχοι:

- ✓ μοίρασμα
- ✓ ακουστικός εντοπισμός

12. Μεγάλη μπάλα



Στόχοι:

- ✓ εκτόνωση
- ✓ βελτίωση αδρής κινητικότητας

13. Ζυμαρικά



Στόχοι:

- ✓ ομαδοποίηση
- ✓ εμπλουτισμός λεξιλογίου
- ✓ μοίρασμα
- ✓ περιορισμός συνήθειας τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα

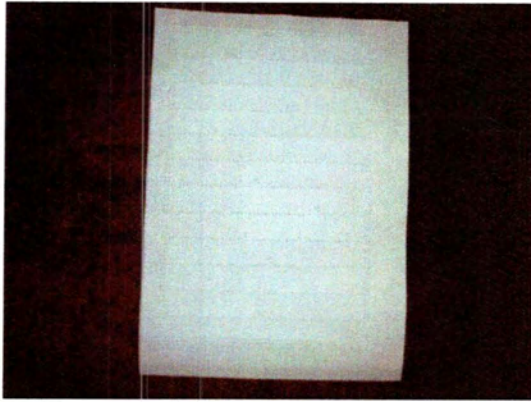
14. Τουβλάκια



Στόχοι:

- ✓ ομαδοποίηση βάσει μεγέθους
- ✓ συνεργασία
- ✓ κατανόηση έννοιας ύψους
- ✓ περιορισμός συνήθειας τοποθέτησης αντικειμένων στο στόμα

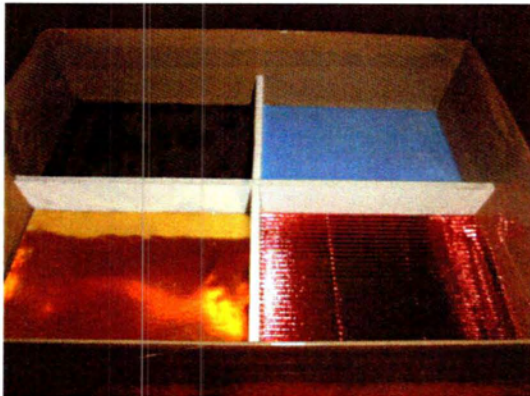
15. Φύλλο Braille



Στόχοι:

- ✓ εξοικείωση με γραφή Braille
- ✓ προσεκτική μεταχείριση αντικειμένου
- ✓ λεπτή κινητικότητα

16. Κουτί 4 υφών



Στόχοι:

- ✓ απτική διάκριση
- ✓ τήρηση κανόνων για μη καταστροφή αντικειμένων

Παράρτημα Γ

Δελτίο Καταγραφής Συμπεριφορών και Επίδοσης στις Δραστηριότητες

Μάθημα:
 Ημερομηνία:
 Ώρα έναρξης:
 Ώρα λήξης:
 Χώρος:
 Συμμετέχοντες:
 Παρόντες:

	Φορές			
Ταύτιση				
Φρούτα & λαχανικά				
5/5				
4/5				
3/5				
2/5				
1/5				
Φάκελος 1				
4/4				
3/4				
2/4				
1/4				
Φάκελος 2				
4/4				
3/4				
2/4				
1/4				
Φάκελος 3				
4/4				
3/4				
2/4				
1/4				
Φάκελος 4				
4/4				
3/4				
2/4				
1/4				

	Φορές			
Ομαδοποίηση				
Ζυμαρικά				
4/4				
3/4				
2/4				
1/4				
Αντιστοίχιση				
Σαντουιτσάκια				
3/3				
2/3				
1/3				

		Φορές Εμφάνισης											
Στόμα													
Αντίδραση	Μικρή												
	Μέτρια												
	Μεγάλη												

Παράρτημα Δ

Πίνακας 4: Συνθήκες που σχετίζονται με αύξηση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς του παιδιού

Συνθήκες
Εισαγωγή νέου αντικειμένου
Παρουσία γιαγιάς
Παρουσία πατέρα
Γενικότερη παρουσία μελών οικογένειας
Κατάσταση παρόντων ατόμων (απασχολημένα ή μη)
Επιβολή προειδοποιημένων συνεπειών (time out)
Ύπαρξη και τήρηση κανόνων
Μοίρασμα προσοχής σε άλλα παιδιά
Συζήτηση μεταξύ μητέρας και φ.ε.
Αδυναμία έκφρασης επιθυμίας
Πείνα
Κόπωση
Λίγες ώρες ύπνου
Διακοπή αλληλεπίδρασης χωρίς όρια με μέλη της οικογένειας
Επίπεδο δομής προγράμματος
Αποτυχημένη προσπάθεια σε γνωστική δοκιμασία
Προσπάθεια αποφυγής εργασίας
Αδυναμία ελέγχου της κατάστασης
Προσπάθεια ικανοποίησης επιθυμίας «απαγορευμένης»
Έλλειψη ενδιαφέροντος
Πρώτα στάδια αδιαθεσίας
Προσπάθεια ελέγχου ορίων άλλων
Συνύπαρξη στο χώρο ατόμων με διαφορετική αντίδραση στην ίδια συμπεριφορά
Έντονος θόρυβος
Έντονη μετακίνηση ατόμων/παρεμβολές
Καθυστέρηση έναρξης δραστηριότητας

Πίνακας 5: Ημερολόγιο καταγραφής βασισμένο στο μοντέλο ABC

(βλ. Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009, σ.85)

Προγενόμενα συμπεριφοράς	Συμπεριφορά-στόχος	Επακόλουθα συμπεριφοράς
Έφτασα στο σπίτι του παιδιού. Η μητέρα είχε πάει στο supermarket. Η γιαγιά βρισκόταν στην κουζίνα κάνοντας δουλειές αναστατωμένη από τη συμπεριφορά του παιδιού. Είπε πως ό,τι κι αν του πρότεινε δεν το δέχτηκε.	Το παιδί έκλαιγε και χτυπιόταν στο πάτωμα του μπαλκονιού.	Τον ρώτησα γιατί κλαίει. Του ζήτησα να μου πει με λεξούλες τι θέλει.
	Συνέχισε να κλαίει.	Συνέχισα να του μιλώ ήρεμα.
	Μου είπε με έντονο τόνο πως θέλει την αγελάδα.	Του ζήτησα να μιλήσει με ήρεμο τρόπο για να καταλάβω τι θέλει. Τον ρώτησα «Θέλεις την αγελάδα που φέρνω εγώ στην τσάντα μου ή αυτή που έχεις στο σπίτι;»
	Απάντησε «αγελάδα και ατμόπλοιο».	Κατάλαβα πως θέλει το παιχνίδι του σπιτιού. Του είπα πως πρέπει να ηρεμήσει για να καταφέρει να το ακούσει. Επέλεξα τον ήχο.
	Άρχισε να ζητά κι άλλες επιλογές.	Του ζήτησα να τα λέει με ήρεμο τρόπο. Έπαιρνα το χέρι του και πατούσαμε μαζί το κουμπί. Στη συνέχεια, του τα σταύρωνα απαλά. Του μιλούσα ήρεμα και χαμηλόφωνα.
	Σιγά- σιγά ηρέμησε και επικοινωνούσε καλά.	Τον επιβράβευα συνεχώς.
Παίξαμε ώρα με το ηχητικό παιχνίδι. Προσπαθούσα να τον απασχολήσω όση περισσότερη ώρα μπορούσα. Είχα μαζί μου στην τσάντα μόνο το πάνινο βιβλίο. Τα υπόλοιπα πράγματα βρίσκονταν στο υπνοδωμάτιο,	Βαρέθηκε. Άρχισε να τραγουδά κουνώντας στον αέρα ένα κυπελλάκι άδειο από γιαούρτι.	Έδειξα ενδιαφέρον. Τον συνόδευα στο τραγούδι. Του πρότεινα εναλλαγές φωνής. Τον ρώτησα «ποιος το λέει αυτό».

μέρος όπου εγώ δεν μπορούσα από ευγένεια να πάω. Η μητέρα ήταν το μόνο άτομο που θα τα έβρισκε αλλά έλειπε.		
Τραγουδούσαμε τότε μαζί τότε μόνος.	Δεν αποκρινόταν σ' όλες τις ερωτήσεις μου. Είχαμε κάποιου βαθμού επικοινωνία. Ήταν ήρεμος αλλά έπαιζε κυρίως μοναχικά κάνοντας ήχους και τραγουδώντας.	Του πρότεινα να παίζουμε με τη μεγάλη μπάλα και να τραγουδά ταυτόχρονα. Του είπα πως θα μπορεί να κάνει περισσότερο θόρυβο με εκείνη αν τη χτυπά απ' ότι με το κυπελάκι. Επανέλαβα 2-3 φορές.
	Ζήτησε τη μπάλα.	Του την έδωσα.
Αρχίσαμε παιχνίδι με τη μπάλα. Παίζαμε καλά.	Ζήτησε φάκελο.	Του ζήτησα να τακτοποιήσουμε τη μπάλα μαζί σε ένα μέρος για να ξέρει κι εκείνος που βρίσκεται ώστε να την παίρνει ο ίδιος όταν τη θέλει. Του είπα πως αφού τακτοποιήσουμε θα πάρουμε φακέλους.
Τακτοποιήσαμε τη μπάλα.	Άλλαξε γνώμη. Ήθελε να πάει κάτω.	Τον σταμάτησα και του είπα πως πρέπει να ρωτήσουμε τη μαμά του αν μας αφήνει να κατέβουμε. Φώναξα τη μητέρα του.
	Νευρίασε. Προσπάθησε να με προσπεράσει και να βρει τις σκάλες.	Αντιστάθηκα μέχρι να έρθει η μητέρα του. τη ρώτησα. Συμφώνησε. Τότε, του είπα πως μπορούμε να κατέβουμε.
Ήμασταν κάτω.	Μετά από λίγο ήθελε να πάει στην «ποσταριά». Με τράβηξε για να πάμε.	Τον ρώτησα τι εννοεί. Δεν καταλάβαινα τη λέξη. Ρώτησα τη μικρή του θεία που βρισκόταν στην είσοδο δείχνοντάς μου τη βρύση είπε «όχι». Τότε, προσπάθησα να του αλλάξω γνώμη και τον τράβηξα προς άλλη κατεύθυνση.
	Άρχισε να χτυπιέται και να χτυπά.	Τον πήρα αγκαλιά για να τον ανεβάσω στο μπαλκόνι.

Μόλις φτάσαμε στο μπαλκόνι τον άφησα προσεκτικά στο πάτωμα.	Συνέχισε να χτυπιέται.	Αγνόησα την ανεπιθύμητη συμπεριφορά του. Τον ρώτησα ήρεμα τι ήθελε να παίξουμε.
	Δεν απαντούσε.	Του υπενθύμισα τα παιχνίδια που έχουμε. Του θύμισα πόσο ωραία παίζουμε όταν είναι ήρεμος.
	Δεν άλλαξε στάση.	Η μητέρα έκανε το ίδιο με εμένα. Περιμέναμε και του μιλούσαμε ήρεμα.
	Συνέχισε την κρίση.	Η γιαγιά του άρχισε να ενοχλείται μιας και ήταν μεσημέρι και θα ενοχλούσαμε τη γειτονιά. Από την αυλή ρώτησε 2-3 φορές σε σύντομο χρονικό διάστημα γιατί κλαίει. Της εξήγησα. Μετά από λίγο ανέβηκε και τον πήρε αγκαλιά χωρίς να ρωτήσει.
	Ηρέμησε κάπως.	Η γιαγιά έδωσε εντολή στη μητέρα να φέρει φαγητό στο παιδί ενώ η μητέρα κι εγώ περιγράφαμε την κατάσταση. Η γιαγιά συνέχιζε να έχει στην αγκαλιά της το παιδί και να το νταντεύει. Του έβαλε να ακούσει την αγελάδα και το ατμόπλοιο. Για να σώσω την κατάσταση είπα «..., δεν χρειαζόταν να κλαις αφού ήθελες τη γιαγιά. Έπρεπε απλά να πεις <i>Θέλω τη γιαγιά</i> και θα σε πήγαινα.»

Πίνακας 6: Στοιχεία-κλειδιά των 24 συναντήσεων παρέμβασης

Συνάντηση	Ημερομηνία	Σ.Δ.Μ.	Χώρος	Συμμετέχοντες	Παρόντες	Εισαγωγή Αντικειμένου	Στόμα	Σ.Δ.Ε.	Ένταση Μικρή	Ένταση Μεσαία	Ένταση Μεγάλη
1	15/02/12	60	υπνοδωμάτιο	2 κυρίως	-	x	6	50%	10,0%	7,5%	32,5%
2	16/02/12	60	κουζίνα	2 κυρίως	-	x	4	60%	18,0%	6,0%	36,0%
3	17/02/12	60	κουζίνα+υπνοδωμάτιο	3	θείες,ξαδέρφια,μωρό,γιαγιά		0	50%	10,0%	15,0%	25,0%
4	20/02/12	65	υπνοδωμάτιο	3	θεία	x	3	50%	12,5%	17,5%	20,0%
5	21/02/12	105	κουζίνα	3	3 θείες,γιαγιά	x	0	50%	17,5%	15,0%	17,5%
6	22/02/12	75	κουζίνα	3	θεία,γιαγιά	x	2	50%	17,5%	15,0%	17,5%
7	28/02/12	75	κουζίνα	3	2 θείες,γιαγιά		0	60%	36,0%	18,0%	6,0%
8	29/02/12	70	κουζίνα	3	γιαγιά,θείες,πατέρας	x	1	80%	40,0%	16,0%	24,0%
9	05/03/12	70	υπνοδωμάτιο	3	-	x	0	40%	28,0%	12,0%	0,0%
10	06/03/12	85	υπνοδωμάτιο	3	θεία,πατέρας	x	1	70%	21,0%	24,5%	24,5%
11	07/03/12	75	υπνοδωμάτιο	3	θεία		0	30%	12,0%	18,0%	0,0%
12	08/03/12	75	υπνοδωμάτιο	3	θεία	x	0	60%	18,0%	21,0%	21,0%
13	09/03/12	60	υπνοδωμάτιο	3	-		1	20%	13,0%	7,0%	0,0%
14	19/03/12	90	υπνοδωμάτιο+μπαλκόνι	4(θεία)	θεία	x	1	70%	17,5%	24,5%	28,0%
15	20/03/12	60	μπαλκόνι	3	-	x	2	80%	20,0%	20,0%	40,0%
16	21/03/12	90	υπνοδωμάτιο+κουζίνα+μπαλκόνι	4(θεία)	-		4	90%	13,5%	22,5%	54,0%
17	22/03/12	100	αυλή+μπαλκόνι	2 κυρίως	αρκετοί		0	30%	7,5%	21,0%	1,5%
18	23/03/12	105	υπνοδωμάτιο+κουζίνα	3	θεία		0	80%	12,0%	12,0%	56,0%
19	26/03/12	105	οικόπεδο+μπαλκόνι	3	παππούς,πατέρας		0	90%	4,5%	18,0%	67,5%
20	28/03/12	90	σαλόνι+μπαλκόνι	4(γιαγιά)	ξαδέρφια	x	0	40%	4,0%	10,0%	26,0%
21	29/03/12	75	μπαλκόνι	2	-	x	0	40%	4,0%	8,0%	28,0%
22	30/03/12	80	μπαλκόνι	3	γιαγιά,πατέρας		0	80%	4,0%	16,0%	60,0%
23	02/04/12	105	μπαλκόνι+σκαλιά	4(γιαγιά)	γιαγιά		0	90%	4,5%	18,0%	67,5%
24	03/04/12	90	μπαλκόνι	2 κυρίως	-	x	0	30%	13,5%	10,5%	6,0%



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110384